

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

WAGNER SOUZA GOULART

**EXPERIMENTOS GEOGRÁFICOS EM EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIA DE UM
VÍDEO-MAPA COM FRONTEIRAS**

**Dourados-MS
2017**

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

WAGNER SOUZA GOULART

**EXPERIMENTOS GEOGRÁFICOS EM EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIA DE UM
VÍDEO-MAPA COM FRONTEIRAS**

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
2017**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a pantaneira, campeira, costureira, cozinheira, camponesa e amorosa mãe Enir, e ao pantaneiro, lavrador, domador, campeiro, camponês, charreteiro e amoroso pai João (*in memoriam*, 1945-2017).

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos, pois várias foram as forças, influências e ajudas recebidas durante essa trajetória que resultou nessa investigação científica.

Agradeço primeiramente a amada companheira Daiane que, além de ser meu porto seguro nas tempestades que ocorreram nesse período, contribuiu diretamente com a pesquisa e foi a carinhosa amiga que cuidou de minha saúde física e mental durante esse árduo período.

Agradeço a orientadora Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes que tanto me incentivou a entrar no programa de pós-graduação de Geografia, desde a época que eu ainda trabalhava como fiscal em frigoríficos. Sua ajuda e contribuição transcendem os limites do trabalho acadêmico.

Ao grande mestre, Prof. Dr. Claudio Benito Ferraz, que sempre nos provocou a pensamentos outros, inusitados, com suas discussões e debates de textos e livros, nos inquietando e instigando a trazer para o trabalho docente em sala de aula e em nossa discussão acadêmica outras influências como a filosofia e a arte.

Agradeço à banca de qualificação pela contribuição em suas arguições com novas perspectivas e reflexões sobre o trabalho: Douglas Santos e Jones Dari Goettert.

Ao grupo de pesquisa (Geo)Grafias, Linguagens e Percursos Educativos-GLPE e ao anterior Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas-GPLG que propiciaram esses encontros com as novas experimentações e discussões, assim como o acesso aos meios tecnológicos para a realização das filmagens e gravações, além da convivência com os colegas participantes: Fernanda, Franciele, Solange, Laio e Bianchi.

Aos amigos de mestrado e doutorado que contribuíram dividindo as angústias durante as disciplinas ou aliviando as tensões em momentos de alegria: Bárbara, Fabinho, Dionnes, Alexandre, João (JP Marin), Zamo (João Carlos), Bruno, Lucas, Gilson e Geovani.

Aos professores que em suas disciplinas ofertadas contribuíram em nossa formação: Gisele Girardi, Flaviana Gasparotti Nunes, João Edimilson Fabrini, Douglas Santos e Aduino de Oliveira Souza.

Aos amigos e companheiros de sonoridades, Anedmafer, pelas conversas e reflexões sobre os pensamentos filosóficos envolvidos em nossas pesquisas e momentos de composições musicais, e a Gometh (João C.A.S. Neto), que mesmo distante foi um grande incentivador para que seguíssemos nos caminhos acadêmicos.

Ao convívio propiciado pelos amigos Chupeta (Robinson), Bilboy (Alonso), Elias Coimbra, Thiago e Dieguito que me incentivaram, por meio de discussões e diálogos, a retomar os estudos realizando a graduação de licenciatura em Geografia.

Agradecimentos especiais aos estudantes que participaram do projeto e aos coordenadores Ângela, Olga e César, a Progetec Norma, a diretora Sirlei, e aos amigos e amigas que deixamos na escola após três anos de trabalho docente: Juliana, Natália, Ualisson, Alexandre, Marlon, Fernanda, Luan, Vitor, Luan, Letícia, Raiane, Angélica, Rafael, Larissa e Luciane.

Aos meus pais que imbuíram em mim o hábito e gosto pelos estudos por meio de incentivos e cobranças na infância e adolescência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha internacional de divisa entre os países Brasil e Paraguai, rotatória próxima ao mercado Fortis.	44
Figura 2 - Fachada do Shopping China-Paraguai, linha internacional de divisa entre os países Brasil e Paraguai.	45
Figura 3 - Divisa internacional entre Brasil e Paraguai ao lado do Marco Oficial Internacional.	45
Figura 4 - Comércio popular dos municípios limítrofes localizado na divisa internacional entre Brasil e Paraguai.	46
Figura 5 - Ponto final da linha de transporte público da cidade de Ponta Porã.	47
Figura 6 - Comerciantes ambulantes entre o comércio popular “oficial” e o ponto final da linha de transporte público de Ponta Porã	47
Figura 7 - Lagoa de Punta Porá, estudante VII.....	49
Figura 8 - Lagoa de Punta Porá, estudante VIII.....	49
Figura 9 - Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, estudante IX.....	50
Figura 10 - Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, estudante X.....	51
Figura 11 - Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, estudante XI.....	51
Figura 12 - Fachada do Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã.	52
Figura 13 - 11º Regimento de Cavalaria Mecanizada Marechal Dutra do Exército Brasileiro de Ponta Porã.	53
Figura 14 - Prédio da antiga Estação Ferroviária de Ponta Porã, conhecido popularmente como <i>Castelinho</i>	54
Figura 15 - Cemitério Municipal Cristo em Ponta Porã.	55
Figura 16 - Fachada e muro do Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã e de uma residência vizinha, estudante XII.....	82
Figura 17 - Portão do Cemitério Municipal Cristo em Ponta Porã, estudante XV.....	82

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar o uso da linguagem audiovisual em vídeos produzidos por estudantes do Ensino Médio, da rede pública estadual do município de Ponta Porã (MS), enquanto vídeo-mapa, como potência cartográfica voltada ao ensino de Geografia. Partimos de representações que os estudantes possuem sobre a(s) fronteira(s), pois residem em um local de limite internacional entre Brasil e Paraguai, que reforça percepções, pensamentos, vivências sobre o conceito de fronteira(s). O experimento produziu quinze vídeos, resultando em um vídeo final: Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras. As investigações se orientam em apresentar o vídeo-mapa enquanto potência cartográfica voltada ao ensino, identificando as concepções, entendimentos e representações que os estudantes filmaram sobre a(s) fronteira(s) e suas rasuras e/ou fissuras apresentadas nas imagens e em seus discursos, por vezes reprodutores de uma percepção oficial de Estado, ou demonstrando confusões conceituais de vivenciar o entre-lugar do cotidiano da localidade. Buscamos através das imagens e falas associações com os conceitos propostos por autores como Doreen Massey, Gilles Deleuze e Felix Guattari, entre outros, que nos referenciam a tratar o experimento como linguagem que dialoga com o discurso geográfico, o ensino de geografia e as territorialidades dos estudantes nos lugares que experienciam a vida.

Palavras-chave: Cartografia, Vídeo-mapa, Experimento, Ensino.

ABSTRACT

This work proposes to investigate the use of audiovisual language in videos produced by students of the state education public on the city of Ponta Porã (MS), as a video-map, as a cartographic intensifying focused on the teaching of Geography. We agreed of representations that they have on the border, or boundaries (frontiers), since they reside in an international boundary location between Brazil and Paraguay, which reinforces perceptions, thoughts, and experiences on the concept of frontiers. The experiment produced fifteen videos, resulting in a final video: *Geographical investigation for teaching: a video-map with boundaries*. The investigations are oriented in presenting the video-map as a cartographic power aimed at teaching, identifying the conceptions, understandings and representations that the students filmed about the frontier (s), and their erasures and/or fissures presented in the images and their speeches. Sometimes reproducing an official perception of the state, or demonstrating the conceptual confusion of experiencing the inter-place of the daily life of the locality. We seek among the images and speeches associations between concepts proposed by authors such as Doreen Massey, Gilles Deleuze and Felix Guattari, among others, who refer us to treating the experiment as a language that dialogues with geographic discourse, geography teaching and student territorialities in places that experience life.

Keywords: Cartography, Video-map, Experiment, Teaching.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS	4
LISTA DE FIGURAS.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO	10
Os textos, os vídeos e o trato	10
A Problemática e as investigações	11
CAPÍTULO 1.....	18
SOBRE CARTOGRAFIAS E MAPAS	18
1.1 Esclarecimentos preliminares	18
1.2 Cartografia: tens o poder de produzir espaço(s)?	19
1.3 Cartografia(s) e alguns conceitos importantes.....	25
1.4 Cartografias e vídeos-mapas. Por que usar vídeos?	32
CAPÍTULO 2.....	39
A EXPERIÊNCIA COM O EXPERIMENTO	39
2.1 Os processos para uma cartografia enquanto pesquisa.....	39
2.2 A experiência: os vídeos elaborados pelos estudantes	43
CAPÍTULO 3.....	60
O VÍDEO-MAPA COM FRONTEIRAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA	60
3.1 O experimento: a compilação dos vídeos, exibição e diálogos	60
3.2 O experimento: as investigações sobre os diálogos da reunião.....	64
3.3 O experimento: as investigações sobre os diálogos pós-reunião.....	68
3.4 O experimento: as investigações sobre o vídeo-mapa.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O EXPERIMENTO E O VÍDEO-MAPA.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Os textos, os vídeos e o trato

Para iniciarmos nosso trabalho textual precisamos deixar explicitados alguns pontos. Elaborar um texto de dissertação não é fácil, exige esforço do pesquisador em transformar informações coletadas, materiais investigados, análises empíricas e pensamentos em textos. Temos que nos tornar escritores. Mas o esforço na elaboração do texto gera outro esforço, o da leitura. Logo, necessitamos que tu, leitor(a), faça esse esforço. No entanto, nosso trabalho apresenta, além dos textos, produções audiovisuais que denotam outro esforço de fundamental importância para o entendimento do trabalho, a visualização/audição de alguns vídeos.

Impositivo? Esperamos que não. Damos enfoque nessa necessidade, pois precisamos que faça um trato conosco que requer sua atenção tanto como leitor(a) do texto, como observador (a) e/ou espectador(a) dos vídeos realizados.

O desenvolvimento do texto está atrelado a vídeos produzidos por estudantes do Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul e nosso objetivo maior está em abordá-los enquanto vídeos-mapas, enquanto cartografias. Logo, avisamos que será necessário acessar o *link* (para os leitores do texto formato digital) ou digitar o endereço virtual de hospedagem dos vídeos e assisti-los. Mas isso ainda não encerrara nossas recomendações.

Precisamos que se deixe afetar pelas intensividades e extensividades, não só dos textos, mas também das imagens e sons criados pelos estudantes. Não observe a cartografia aqui trabalhada como arquivista de fragmentos representacionais do real. Nessa condição de leitor/espectador/observador, obviamente que também se tornará um investigador das relações topológicas de nossas vidas e das representações que fazemos delas, “não há verdade que não seja representação de verdade” (QUINTAIS, 2014)¹. Ficou amplo, mas tranquilize-se, iremos explicitar melhor os caminhos de nossa pesquisa no decorrer do próximo texto.

¹ Luís Quintais em seu texto *O regresso de Caliban*, capítulo contido no livro *Da cartografia do poder aos itinerários do saber*, aborda a discussão sobre a relação entre o conhecimento científico e a política na produção cartográfica, que pode ser fragmentária, arquivista, acumuladora de registros, apropriadora da criatividade que busca representar uma verdade de mundo, mas que se apresenta também, como potência para resistência a um modelo hegemônico.

A Problemática e as investigações

Vai ser um pouco maçante, mas necessário.

Uma pesquisa geralmente não surge do nada, embora acreditamos que mentes curiosas e inventivas muitas vezes desconhecem a força que os instigaram a pensar e investigar alguns fenômenos, nos parecendo forças intuitivas (arriscado escrever isso em um trabalho acadêmico, não?). Não damos conta de prever os processos inventivos. Mas esse não é nosso caso. Duas forças são importantes na construção do trabalho que está prestes a ler.

A primeira se dá pela nossa inserção no mercado de trabalho como professor de Geografia da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade Ponta Porã no ano de 2013. Cidade localizada no limite do Estado brasileiro, na “fronteira oficial” entre Brasil e Paraguai. Conurbação internacional com a cidade de Pedro Juan Caballero. Atravessa-se uma rua (ou o meio dela) e está em outro país.

O trabalho docente fez com que direcionássemos boa parte de nosso tempo e esforço intelectual na elaboração de planos de aula, preparação de aulas, correção de provas e trabalhos e desenvolvimento de propostas de atividades e/ou linguagens que contribuíssem para um fazer pedagógico mais estimulante. Será? Talvez não, mas com certeza isso deixa as aulas mais interessante e motivadoras, tanto para nós quanto para os estudantes (assim esperamos).

Mas obviamente a vida não se restringiria somente ao ensino. O fato de assumirmos o concurso público em uma outra cidade, pois residíamos a 120 quilômetros de distância (Dourados-MS), nos levou a uma nova conjuntura locacional, a uma nova territorialidade, resultando assim em possibilidades, como por exemplo, a questão cambial entre as moedas (valorização do Real em relação ao Guarani) aumentando o “poder de compra”: consumir chocolates, bebidas e roupas importadas a um custo menor. Um “sonho consumista”, certo? Para alguns deve ser. Mas ter a oportunidade de conhecer e vivenciar, pelo menos um pouco da cultura do povo paraguaio, presenciar as condições de desigualdades sociais que marcam a região (também a brasileira) e conhecer algumas trajetórias de vida são experiências que ultrapassam valores econômicos. Nos fazem pensar, nos marcam, nos transformam. Porém, cogitávamos sobre outras situações como os perigos da localidade, tais como tráfico de drogas, assaltos a mão armada, roubos, homicídios, sequestros, “balas perdidas”, violência! Tais situações associadas ao crime às vezes nos chegam antes como informação sobre a territorialidade do local do que as boas referências. Conosco foi assim. Nossos familiares ficaram preocupados, alguns amigos também.

Essas notícias que antecederam nossa vivência na cidade, ora foram, e continuam sendo, divulgadas pelas mídias locais, nacionais e internacionais, ora por pessoas que tenham algo a contar sobre a região. Consideramos tais fatos como não exclusivos da localidade, pois as cidades em que residimos anteriormente (Anastácio, Aquidauana e Dourados), assim como outras tantas mundo afora, apresentam tais características de violência social.

Devido a esta situação e aos três anos de trabalho junto aos estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Prof^a Geni Marques Magalhães, ouvíamos uma corriqueira frase: “*aqui é fronteira professor*”. Geralmente inserida em contextos, por vezes a acontecimentos, relacionados a criminalidade em geral, outras por afirmações de comportamento social, de identidade, como por exemplo, as festividades culturais, jeito de se vestir, gosto musical e o fenômeno linguístico que nos chama a atenção, o sotaque e o uso corriqueiro das línguas Guarani e Espanhola, às vezes na mesma frase.

A escola, por estar localizada próxima à linha internacional da fronteira oficial (aproximadamente 700 metros), recebe muitos estudantes provenientes do município vizinho, ou que possuem familiares e amigos que residem do lado paraguaio, com exceção de estudantes que vieram de outras cidades e estados.

Tal configuração promove uma situação singular, no mínimo peculiar, de vivência. Pois em algumas situações os residentes dessa localidade se encontram, ou se perdem, em circunstâncias territoriais regidas por normatizações nacionais e internacionais, paralelamente relacionadas às suas práticas cotidianas, às suas geografias.

Esclarecemos que as escolas estaduais e municipais, mesmo de região de fronteira internacional, não promovem a flexibilidade linguística, sendo o português a língua oficializada para as práticas educativas. Não faremos a discussão sobre esse fenômeno linguístico, embora interessantíssimo, pois não é o objetivo do trabalho e nem teríamos condições teóricas para realizar uma pesquisa sobre esse tema. No entanto, nessa região em questão muitas pessoas falam as três línguas, traço forte da presença e/ou descendência do povo guarani, resistindo à imposição das línguas coloniais espanhola e portuguesa.

Nesse contexto, apresento a segunda força. A participação no Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas-GPLG desde 2014². Nossa! Quantas inquietações e pensamentos novos que brotavam, cresciam, se disseminavam (ou não), depois das reuniões e estudos de textos. Principalmente pelos textos estudados. Textos de geógrafos como Doreen Massey, Ruy Moreira, Douglas Santos, Wenceslao Oliveira Jr. Gisele Girard, Cláudio Benito Ferraz e

² A partir de 2015 houve um desdobramento deste grupo de pesquisa que constituiu outro grupo intitulado (Geo)grafias, Linguagens e Percursos Educativos- GLPE.

filosóficos como de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Suely Rolnik, Silvio Gallo, Jorge Larossa, entre tantos outros.

Assim, surge a intenção, o desejo em nós (orientadora e eu) de se deixar influenciar por esses estudos. Alguns desses estudiosos como os já citados Suely Rolnik, Silvio Gallo Wenceslao Oliveira Jr., Gisele Girardi e Cláudio Benito Ferraz, consideram a filosofia de Deleuze e Guattari como potência para ampliação do discurso científico em vários campos do conhecimento, inclusive o geográfico voltado tanto para a cartografia, quanto para o ensino.

Como compartilhamos de tais perspectivas e as utilizamos enquanto referências, como perceberão ao longo da pesquisa, desenvolvemos a proposta de utilizar a linguagem audiovisual, através de registro em vídeo realizados pelos estudantes do Ensino Médio-EM, da já referida escola, como potências, como devires cartográficos, que contribuam para se pensar o uso do vídeo enquanto mapa, a partir de um tema gerador de significações representacionais, a *fronteira*.

O tema gerador foi pensado a partir de nossa relação com a escola, com os estudantes e com o lugar. Portanto, diante desse contexto que aparentemente acentua o uso da palavra *fronteira*, que destaca ideologias sobre o uso do conceito de *fronteira*, de características socioculturais de viver em uma região de *fronteira oficial internacional*, observamos que seria interessante provocar nos estudantes e posteriormente em nós, a reflexão e escolha sobre quais imagens expressariam suas representações de *fronteiras*. Indagá-los sobre: o que a palavra *fronteira* reflete de construção territorial sobre esse lugar? Refletir sobre: quais forças se constituem entre a linha oficializada de *fronteira* e a vida nesse lugar? Seria apenas uma percepção unilateral oficializada sobre um tipo de *fronteira*, ou existem pensamentos que reconhecem as multiplicidades, várias *fronteiras*?

Como já dissemos, o tema gerador foi pensado a partir de nossa relação com a escola, com os estudantes e com o lugar³. No documento oficial, o Referencial Curricular da Rede

³ Quando nos referimos ao *lugar*, uma das categorias de análise do discurso geográfico, assumimos a conceituação proposta pelo geógrafo Douglas Santos durante a disciplina *Tópicos Especiais III: As Categorias da Geografia*, realizada no 2º semestre de 2015, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado-UFMG. Sua abordagem apresenta o *lugar* como a dimensão sintética do processo de localização. Localizar é um ato de caráter analítico. Localizar é identificar a posição de qualquer elemento no interior de um processo e, portanto, em relação ao posicionamento do conjunto de elementos que o compõe (o processo). É nesse contexto que o lugar é criado como um ato de abstração para a identificação do elemento. Há de se considerar que toda identificação topológica cria uma toponímia associada e, ainda, que tal processo exige uma identificação escalar. A identidade de um elemento no interior de um processo só é possível quando se reconhece no elemento o fato de ser, ele mesmo, um processo. O processo, portanto, só se torna lugar quando identificado como elemento de outro processo - esta é sua dimensão escalar. Nesse sentido, o lugar não é uma coisa, nem possui qualquer materialidade, mas é o reconhecimento do caráter topológico das relações internas que definem os processos e tem por objetivo identificar a dimensão topológica do significado das partes na constituição do todo.

estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental, nas páginas 49 e 50, observamos a primeira abordagem sobre a temática envolvendo a palavra *fronteira*. O tópico expressa recomendações e as necessidades do fazer pedagógico diferenciado para as *escolas de fronteira* ou de *faixa de fronteira*, pois como está escrito “os objetivos educacionais são mais exigentes para os alunos dessas escolas” (Mato Grosso do Sul, 2012. p. 49).

Vemos novamente o aparecimento da palavra no Segundo Ano na disciplina de matemática no conteúdo de *Espaço e forma* (p. 237). No Quarto Ano, na disciplina de Geografia no conteúdo *Espaço do Município* (p. 332). No Sétimo Ano, ainda em Geografia no conteúdo sobre a *Formação do território brasileiro* (p. 337). Com exceção da disciplina de Matemática, todas as abordagens geográficas estão orientadas pela percepção de limites de Estado e tem por objetivos o entendimento das fronteiras oficiais entre cidades, estados, países e regiões.

No Referencial Curricular da Rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul do Ensino Médio as recomendações sobre as escolas de fronteiras são as mesmas. E observamos apenas em dois momentos na disciplina de Sociologia direcionamentos específicos no conteúdo a ser estudado. No Primeiro Ano o conteúdo: *Superando o senso comum* aborda a temática com o estudo das *fronteiras: pesquisa das vivências sociais em Mato Grosso do Sul* (p. 216). No Terceiro Ano no conteúdo: *Organização política e econômica*, nos surge com o estudo das *relações com países de fronteira* (p. 221). A primeira abordagem nos parece interessante, pois considera as pesquisas de vivências territorializadas, de construções identitárias. Foge um pouco das anteriores. A segunda novamente se volta para as relações entre os Estados-Nação.

Isso significa, portanto, que não temos uma orientação curricular direta sobre o estudo da(s) fronteira(s) na disciplina de Geografia? Obviamente que a temática perpassa vários conteúdos estudados, e abordagem à temática pode ocorrer a qualquer momento imprevisivelmente. Mas devemos considerar a relatividade, aleatoriedade e recorte conceitual que cada professor poderia abordar da temática. Mais um motivo para elencarmos a temática instigadora para nossa investigação.

Salientamos que **não é o objetivo de nossa investigação científica a discussão teórica sobre o conceito de *fronteira***. Faremos uma discussão sobre as representações que os estudantes apresentam sobre o tema gerador, pois estão vinculadas ao experimento e fazem partes das análises resultantes dos vídeos criados por eles. Nossos objetivos estão voltados à discussão sobre a experimentação com registros audiovisuais como potências cartográficas enquanto vídeo-mapas voltados para o ensino de Geografia.

Creemos que as discussões que podem ser desenvolvidas a partir dos registros são inúmeras. Poderíamos pesquisar sobre as tensões do entre-lugar⁴ que se criam pelos territórios nacionais e internacionais e as territorialidades existentes que dissolvem essas sobre-codificações legais dos Estados nesses lugares ou das representações de fronteiras que se criam e recriam a partir dessa situação de linha internacional, de divisa entre países, como se a palavra *fronteira* se restringisse conceitualmente a essas condições semânticas.

É uma gama de possibilidades que podem ser geradoras em trabalhos futuros. No entanto, a *fronteira* foi usada como o tema gerador de intenções, buscas de identificações ou definições e escolhas das imagens por parte dos estudantes para representá-la.

Sendo assim, acreditamos que o vídeo-mapa pode resultar em uma linguagem possibilitadora de pensamentos, ressignificantes, desterritorializantes e reterritorializantes⁵ das relações topológicas entre os estudantes e as imagens captadas, somando a um fazer pedagógico diferenciado para o ensino de Geografia.

Sabendo da necessidade de aprofundamento teórico nos conceitos do discurso científico da Geografia, pois, em sala de aula os encontramos presentes, definidos, ou fixados em livros didáticos, mapas, em materiais pedagógicos em geral e até em nossos discursos enquanto docentes. Esclareceremos, introdutoriamente no primeiro capítulo, algumas abordagens críticas quanto a um pensamento hegemônico sobre a cartografia, que chamaremos de oficial/institucionalizada. Abordagens essas, importantes para o entendimento dos direcionamentos de nossa investigação.

Faremos um percurso textual na tentativa de refletir, primeiramente, sobre o uso dos mapas e da cartografia, em geral, nas construções representacionais criadas sobre o espaço, e consequentemente sobre suas regionalizações, seus territórios e seus limites, resultando em práticas que vão desde investidas econômicas de colonização às metodologias de ensino em

⁴ Discutiremos o conceito de *entre-lugar* no 3º capítulo deste trabalho 3.3 *O experimento: as investigações sobre o vídeo-mapa*.

⁵ Nossas abordagens conceituais sobre *território* se referenciam nas percepções apresentadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari e aprofundadas pelo discurso geográfico de Rogério Haesbaert que o interpreta em dimensões múltiplas de manifestações. Os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização são originados a partir de agentes que os constroem, “sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc” (HAESBAERT, 2007, p.4), uma multiplicidade de poderes. Todo ato que leva a uma desterritorialização provoca uma reterritorialização segundo o geógrafo. Pois, a territorialização ou territorialidade, incorpora várias dimensões que pode ser mais estritamente política, mas que também “diz respeito às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2007, p.4). Portanto, para Haesbaert “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. O território é “funcional” a começar pelo seu papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados “recursos naturais” -“matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (HAESBAERT, 2007, p.6).

Geografia nas salas de aula. Buscando apontar fragilidades no discurso hegemônico da cartografia institucionalizada. Em segundo lugar, apresentaremos estudiosos e pesquisadores que propõem novos caminhos e experimentações na tentativa de possibilidades outras para a criação de mapas e de cartografias.

Por último, apresentaremos autores e conceitos que contribuíram para a escolha do uso do vídeo como linguagem flexível para o registro de imagens e sua abordagem direcionada à cartografia voltada para o ensino, e a exposição dos porquês do uso dos registros audiovisuais como potência cartográfica apontando os referenciais teóricos que nos subsidiam nesse experimento de ensino de Geografia.

No segundo capítulo apresentaremos o experimento e suas dinâmicas. As metodologias de trabalho com os estudantes, divisão dos grupos, datas e locais para as reuniões. As saídas para as filmagens, as formas de trabalho durante as filmagens e alguns fatores que interferiram, que atravessaram nossa pesquisa. Serão apresentados também, os processos desenvolvidos pós-filmagens (reuniões para edições das imagens e dos áudios gravados), resultando em quinze vídeos divididos em três categorias (os três vídeos possuem tempo de duração em média de 6:30 a 7:30 minutos).

Neste capítulo os leitores serão convidados para as visualizações dos três primeiros vídeos. Para cada vídeo visualizado realizamos observações sobre as imagens filmadas e as falas registradas, destacando aspectos visuais das imagens escolhidas e frases ou palavras de suas respostas. Assim, buscando identificar discursos oficiais hegemônicos ou não hegemônicos das percepções sobre as fronteiras trazidas pelos vídeos.

No terceiro e último capítulo será apresentada a construção do vídeo-mapa a partir dos quinze vídeos editados pelos estudantes, explicitando a forma como atuamos na edição do material filmado. Apresentaremos nossa análise dos áudios gravados durante a última reunião e dos enviados posteriormente pelos alunos que não estiveram presentes, após a exibição do vídeo-mapa para os estudantes, pontuando sobre as impressões e pensamentos que os estudantes tiveram ao escolher os locais para as filmagens, suas considerações a respeito dos outros lugares filmados, e suas reflexões sobre o vídeo e a participação no experimento.

No mesmo capítulo faremos nossa investigação sobre o vídeo-mapa enquanto potência cartográfica voltada ao ensino, identificando as concepções, entendimentos e representações que os estudantes filmaram sobre a(s) fronteira(s). Buscaremos por meio das imagens e falas, expostas pelo vídeo-mapa, a associação entre os conceitos e os autores que nos referenciam defendendo nossa proposta experimental apresentando o vídeo-mapa como potencial linguagem voltada ao ensino-aprendizagem, através de suas repercussões dialógicas entre o

discurso geográfico, o ensino de geografia e as territorialidades dos corpos dos estudantes nos lugares que experienciam suas extensividades e intensividades.

CAPÍTULO 1

SOBRE CARTOGRAFIAS E MAPAS

1.1 Esclarecimentos preliminares

Diante da importância acadêmica da sistematização do conhecimento científico, nos encontramos (ou nos perdemos), muitas vezes, em dúvidas quanto às bases epistemológicas fundantes de nossos discursos. Com a Geografia não é diferente. Nesse processo histórico de construção discursiva, observamos os esforços de alguns pensadores que buscaram organizar o *corpus* metodológico do pensamento geográfico por meio das conceituações de nossas categorias de análise, que, por algumas vezes, nos são apresentadas como definições.

Em nossa geograficidade de cada dia, a necessidade de expressar e comunicar os pensamentos e percepções sobre o que é apreendido/experimentado pelos sentidos, sobre o que interpretamos de mundo, foi se constituindo em nossas linguagens representacionais. Tais linguagens, quando referenciadas pela relação topológica com os fenômenos, criam a necessidade de palavras que irão representar essa relação/interpretação topológica como o fenomênico e nomeá-las. Assim é quando nos referimos, por exemplo, a espaço, lugar, território e/ou região (SANTOS, 2007).

Tais palavras se apresentam carregadas de conceitos/significados/ideologias que nos atravessam quando nos deparamos com as mesmas em trabalhos acadêmicos, principalmente nos cursos de graduação em Geografia, ao estudarmos as bases epistemológicas da nossa ciência. E, por vezes, nos encontramos em vácuos conceituais, quando nos é dirigida a pergunta capciosa “o que é o espaço”?

Geógrafos como Yves Lacoste, Douglas Santos, Ruy Moreira, Doreen Massey, entre outros tantos, nos instigam a refletir sobre a construção/invenção desses conceitos/categorias que utilizamos tão frequentemente em nossos trabalhos. Dentre as linguagens utilizadas pela Geografia como mecanismo de representação sistemática sobre a relação espacial entre nós e os fenômenos, a cartografia, sem dúvida, é a linguagem que configura e materializa as várias representações contidas nessa relação topológica. Sendo assim, pensamos que se apresenta, portanto, carregada de intencionalidades e cosmologias que repercutem em conceituações acerca da categoria espaço, por exemplo.

Faremos a tentativa de discutir, de maneira breve, como um discurso hegemônico da cartografia institucionalizada, oficial, pode apresentar, criar e interferir nas construções

cosmológicas de algumas sociedades, principalmente ocidentais, refletindo em nossa concepção de espaço, em uma educação do olhar pela imagem (OLIVEIRA JR., 2009). Influenciando assim, obviamente, em concepções de mundo, configurações territoriais, ações de Estado (nos currículos escolares por exemplo), entre outros.

Não objetivamos realizar uma discussão cronológica desse processo, pois outros autores com maior qualificação e bagagem teórica já o fizeram, mas sim, pontuar/contextualizar algumas discussões em torno de alguns conceitos, utilizadas pelo discurso geográfico, associando-as ao uso da cartografia nesses processos, e demonstrar autores e pesquisas que propõem novas abordagens, apresentando nossas justificativas na escolha da cartografia como método de pesquisa e o uso do registro audiovisual como potência cartográfica voltada para o ensino de Geografia.

1.2 Cartografia: tens o poder de produzir espaço(s)?

Iniciamos o percurso textual considerando que existem mudanças no campo de estudo das práticas cartográficas que se direcionam sobre a atuação de poder dos mapas, a relação política com os Estados-Nação, com os centros oficiais técnicos cartográficos, institucionalizados ou não e seus mecanismos de produção de conhecimento. Tais discussões, voltadas para a crítica dos interesses e concepções que os mapas carregam, figuram desde meados do século XX, ganham destaque nas décadas de 1980 e seguem até os dias atuais.

A cartografia hegemônica, enquanto representação espacial, sempre foi uma linguagem utilizada pela Geografia, sendo base para desenvolvimento do discurso geográfico. Sua funcionalidade representacional multi-escalar da realidade foi e continua sendo uma ferramenta de suma importância para planejamentos territoriais, iniciativas de guerra, controle territorial, fixação de limites territoriais, construções identitárias, reverberando em várias dinâmicas sociais.

Quando utilizamos mapas (político/administrativos, de vegetação, regionais ou mundi) estamos fazendo a leitura de projeções cartográficas que recortam, caracterizam, classificam e/ou delimitam o espaço geográfico. Tais projeções são representações sobre o espaço e carregam, portanto, percepções ideológicas sobre o conceito de espaço. A geógrafa Doreen Massey (2004), ao dialogar com Gupta e Ferguson, traz à tona a discussão sobre a “visão modernista” que fragmenta o espaço geográfico, principalmente nas ciências sociais como ruptura e disjunção, apresentando-o, nessa relação espaço e sociedade (principalmente

ocidentais, ou ocidentalizadas, ditas modernas) como divididas, parceladas em localidades, lugares, regiões.

Além disso, este espaço fragmentado foi imaginado em relação a uma forma particular de organização da sociedade: em Estados nações, comunidades locais, tribos locais dos antropólogos, culturas regionais dos sociólogos e geógrafos. Havia, em outras palavras, um pressuposto de um isomorfismo entre cultura/sociedade, por um lado, e lugar, por outro. Culturas tinham seus próprios lugares (MASSEY, 2004. p.16).

Ao apontar as ideologias presentes nas fragmentações, construídas a partir de referenciais e entendimentos sociais ou de um discurso científico, Doreen Massey (2004) implicitamente nos alerta quanto aos riscos paradigmáticos que podem ser construídos em nossas representações espaciais sobre os espaços. Ao utilizarmos um mapa-múndi de divisão política-administrativa, por exemplo, já devemos nos atentar que existem variáveis a serem consideradas. Podemos pensar sobre os tipos de projeções, pois apresentam deformidades morfológicas e escalares, que dimensionam territórios em proporções muito superiores às medições oficiais, ou a interesses incutidos nessa representação, que objetivamente, apresenta um mundo fragmentado em Estados-Nação.

Se levarmos para outro nível de reflexão, podemos observar a divisão entre países, seus limites territoriais, suas fronteiras, mas geralmente são elementos icônicos e que nos parecem estáticos e acabamos não sendo capazes de perceber os acontecimentos e multiplicidades que se desdobram nesse espaço.

Considerando que a cartografia não seja a exclusiva linguagem utilizada por um discurso hegemônico de Estado-Nação, por exemplo, encontra-se associada muitas vezes ao mesmo, e sendo utilizada para esses fins de fixação de fenômenos. Outra importante reflexão é a ideia de forma dessa paisagem mundial moderna fragmentada em países, regiões, estados e cidades entre outras caracterizações.

Em seu artigo intitulado *Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual*, Carla Lois (2009) inicia sua discussão sobre a importância dos mapas na formação de nossa cultura visual, de nosso pensamento visual de mundo, com a frase do astronauta John Glenn ao regressar de seu primeiro voo orbital, “*I can see the whole state of Florida just laid out like on a map*” (Eu posso ver todo o estado da Flórida simplesmente definidos como em um mapa). A autora desvela o que está implícito no discurso do astronauta, o poder dos mapas na formação do pensamento visual de representação de mundo que assumimos, fazendo a seguinte consideração:

A pesar de la excepcionalidad del punto de vista que tenía Glenn en esa oportunidad, su comentario sintetiza y expresa un modo de percibir los mapas ampliamente compartido en gran parte de las sociedades modernas: parece que los mapas mostraran el mundo y, más todavía, esa posibilidad de visualizarlo que ofrecen a menudo nos lleva a olvidar que, en realidad, nunca tuvimos la oportunidad de observarlo con nuestros propios ojos. La anécdota de Glenn ilustra la elocuencia que han tenido y tienen los mapas para organizar nuestras ideas sobre un objeto que creemos conocer (la Tierra o porciones de ella) aunque, curiosamente, jamás vimos (LOIS, 2009. p. 2).

Carla Lois aponta uma importante percepção que podemos desenvolver na construção imagética fragmentária, lisa, sobre uma morfologia de representação espacial gerada, talvez, por um discurso institucionalizado de Estado.

Pensando que poucos seres humanos têm a oportunidade de visualizar uma paisagem extremamente extensa da superfície do planeta proporcionada pelo voo orbital, percebeu-se no relato do astronauta sua percepção de uma configuração morfológica do espaço, a forma, associada a uma representação cartográfica fragmentada como de um mapa de divisão política/administrativa. Consideramos que isso poderia ocorrer com qualquer um de nós (pelo menos com pessoas que visualizam mapas com alguma frequência).

Obviamente que a cartografia em si não é responsável por isso e os objetivos de uma representação cartográfica podem ser de interesses múltiplos, apresentando variáveis informacionais e sendo fundamental para inúmeras necessidades e interesses, sejam eles de Estado ou não. Mas deve ser observado que toda representação está carregada de intencionalidade comunicativa, do interesse de apresentar (representar) algum fenômeno graficamente. E quando tal linguagem vem de uma instituição oficial de governo pode se tornar um instrumento importante para reproduções ideológicas, identitárias, culturais entre outras possibilidades. Porém, devemos considerar que, se essa comunicação vai ser efetivada ou não, será a critério do leitor que irá fazer a interpretação.

A geógrafa Doreen Massey (2008) traz em seu livro *Pelo Espaço*, no capítulo “Caindo nas armadilhas do mapa”, uma discussão sobre como a produção cartográfica de mapas desenvolve o esforço em subjugar o espaço e/ou criá-lo. A autora também salienta que o uso ocidental do termo “mapa” atualmente está associado à Geografia, sendo assim, ao espaço. Porém, as armadilhas estão nas representações icônicas que os mapas fazem do espaço.

Assim, a representação é compreendida como espacialização (MASSEY, 2008). Diante desse contexto aponta que o mapa, com essas representações, age como instrumento de poder, “por meio de seus códigos, convenções e seus procedimentos de organização e taxonomia” (MASSEY, 2008, p.160). Mas, a problemática principal que a geógrafa discute

quanto aos mapas, principalmente ocidentais, é de que “dão a impressão que o espaço é uma superfície - que é esfera de uma completa horizontalidade” (MASSEY, 2008, p.160).

Os pensamentos de Doreen Massey também são compartilhados por outros geógrafos ao questionarem a atuação dos mapas como linguagens representacionais do espaço. Girardi *et al* (2011), ao dialogar com Massey, aponta que a autora “ao tensionar a concepção de espaço-superfície põe em cheque a produção cartográfica como balizadora de um modo hegemônico de pensamento sobre o espaço” (GIRARDI *et al*, 2011, p.05).

Ao longo do tempo, o uso de mapas serviu como ferramenta para concepções espaciais, tanto em dimensionamento físico, escalar, morfológico da realidade, como representação cosmológica de mundo associada, em muitos casos, com a religiosidade. Esse tema é abordado por Douglas Santos (2002). O autor aponta como a construção epistemológica do discurso geográfico e a consolidação da categoria de espaço estão vinculadas à produção cartográfica. E tanto o desenvolvimento da cartografia, como a concepção sobre o espaço estão atrelados às transformações sofridas pelas sociedades ao longo da história humana. Vamos observar um trecho em que o autor nos apresenta tais questões:

Do ponto de vista cartográfico, o que podemos nos servir de referência fundamental é que todos os mapas conhecidos, em todos os momentos da história, representam, de uma maneira ou de outra, uma leitura de mundo da sociedade que os construiu (e ainda constrói), e são, portanto, potencialmente capazes de nos oferecer elementos de leitura da cosmologia subjacentes a seus autores (SANTOS, 2002. p. 25).

Essas considerações se tornam claras quando pensamos em mapas como o europeu T-O, que representava uma cosmologia de mundo durante o período medieval, totalmente influenciada pelo cristianismo, dividindo o mundo em três partes e posicionando o oriente (e Jerusalém como paraíso) na parte superior do mapa. Tal cartografia só seria superada por volta do século XIII com a necessidade de aprimorar as rotas marítimas, elaborando assim as cartas-portulanos (SANTOS, 2002).

Consideremos a cosmologia representada por essa cartografia do século XI um aparente discurso geográfico descritivo da superfície, com uma morfologia de moeda, de pizza, despreocupada com pensamentos atuais ou anteriores que já projetavam o planeta de forma esférica (SANTOS, 2002). Portanto, é clara e óbvia a intencionalidade religiosa.

No século II, Claudio Ptolomeu, um dos precursores do pensamento geográfico, utilizou de registros cartográficos para representar sua cosmografia, expressando já a relação

cósmica de nosso planeta com o universo e de morfologia esférica. Tais interpretações advinham de relatos de viajantes, mercadores e de relações entre nações e outros povos e territórios (MOREIRA, 2014).

Ao pensarmos nessas representações e a problemática que se instala diante de uma construção conceitual de espaço, devemos considerar um fator importante para a validação dessas representações: o desenvolvimento científico da cartografia e a institucionalização de como se fazer um mapa.

Para entendermos a relação entre a produção cartográfica com a forma hegemônica e institucionalizada de se pensar o espaço, consultemos as perspectivas de alguns estudiosos sobre essa “forma” de se cartografar e de como as representações trazidas por alguns mapas desejavam assumir uma posição de algo incontestável.

Autores como Kitchin, Perkins e Dodge (2009) trazem a ideia de como os mapas eram, sim, utilizados como ferramentas de veracidade e incontestável representação do espaço.

Mapas buscam ser documentos verdadeiros; eles representam o mundo como ele realmente é, com um conhecido grau de precisão. Cartografia é uma busca acadêmica e científica que consiste, de modo amplo, em teorizar como melhor representar e comunicar esta verdade (por meio de novas invenções, exemplo, mapas coropléticos, curvas de nível; por meio do uso de cores; através de formas que combinam como as pessoas pensam, exemplo buscando subsídios nas ciências cognitivas) (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 4).

Essa necessidade ou intuito de representar a “verdade” sobre o espaço com precisão técnica vem desde o início do século XX até sua metade, pós Segunda Guerra Mundial, com o pesquisador americano Arthur Robinson que partindo do trabalho de Claude Shannon, baseada na teoria da informação, a complexidade do significado foi simplificada numa abordagem focada na entrada, transferência e saída de informação sobre o mundo (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009). Porém, com as mesmas aspirações da fidelidade representacional do espaço. Isso apenas trouxe para a discussão da produção técnica a necessidade de se considerar a percepção do leitor do mapa, tendo ainda como luz as referências científicas.

Apenas no fim da década de 1980, com o trabalho de Brian Harley, foi tecida a crítica de como o mapeamento “operava como um poderoso discurso, mudando a ortodoxia científica da pesquisa cartográfica”, ou seja, “os mapas reforçam o status quo ou o interesse de poder” (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 09). Isso demonstra, segundo os autores, que a formulação de um mapa está condicionada aos interesses dos indivíduos que o

constroem ou meio cultural e sua percepção de uso ou controle do espaço, associado, portanto, a produção de poder.

O estudioso Dênis Wood, nas leituras de Kitchin, Perkins e Dodge (2009), salienta que o poder político utiliza de códigos de informação por meio do mapeamento para impor suas ideologias e transmitir suas mensagens particulares. Portanto, “Um mapa não se limita a representar o mundo; ele produz o mundo” (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 13). Vamos olhar para o passado e utilizar de Santos (2002) para exemplificar como a manipulação da realidade e a apropriação de território estão associadas à produção cartográfica ocorrida durante o período do “descobrimento do Novo Mundo”:

Dividir um mundo desconhecido: eis a questão. Medir, projetar, desenhar, identificar, geometrizar: eis a solução [...] o que nos chama a atenção é a síntese proposta pelas linhas retas e paralelas que vão sendo incorporadas à cartografia das conquistas, configurando fronteiras ainda onde não se sabia (?) se haveria terras para justificá-las, mas, independentemente disso, redefinindo o lugar onde terminaria a área de influência européia. Esse é o papel da carta de Colombo, do mapa de Behain, do Tratado de Tordesilhas, das capitânicas hereditárias e do legado daquele que considero o mais importante poeta da época, com seu mais precioso produto: Luis de Camões e Os Lusíadas (SANTOS, 2002. p.69)

Ao observarmos como os limites e as fronteiras são necessárias para a constituição do poder, do controle territorial de um Estado-Nação, percebemos que a cartografia se apresenta como uma ferramenta importante, tanto para consolidação desses limites espaciais, como também na construção dos nacionalismos e, portanto, de identidades “oficiais”.

Em seu estudo, Wood (2013) compreende que a construção ideológica de nossa percepção ou sensação de pertencimento a um Estado-Nação possa se dar por vários elementos em sua complexidade de conceitos interconectados, mas, apresenta o mapa como agente que delimita as fronteiras políticas administrativas do mesmo, sendo assim, a corporificação desses conceitos.

Sim, sem dúvidas, processos mais ou menos semelhantes poderiam acontecer sem os mapas. Contudo, certamente, é o mapa que, mais que todas as bandeiras, hinos nacionais e lições de cidadania, dá vida ao Estado-Nação (WOOD, 2013, p.27).

Embora a citação nos pareça simplista para a discussão proposta por Wood, sabe-se que os Estados-Nação, em seus estágios iniciais de constituição, já eram providos de fronteiras, porém, eventualmente sofriam mudanças, moviam-se ou acabavam se extinguindo por completo. Wood, referenciando-se em Benedict Anderson, propõe que o mapa deu limites

políticos ao Estado. Segundo Anderson: Os limites políticos fizeram algo maravilhoso: eles estabeleceram a forma visual de uma nação, deram-lhe um corpo e esse corpo tornou-se icônico, “o-mapa-como-logo, (Anderson, 1991, p.175)” (WOOD, 2013, p. 29). Seguindo por essa perspectiva intrigante, o mapa de um país pode ser interpretado como a forma gráfica do corpo do Estado? Acreditamos que, simbolicamente em nossas representações imagéticas sobre o Estado, isso pode ocorrer.

Prosseguindo por esses rumos de análises percebemos que a cartografia institucionalizada/oficial perpassa vários conceitos abordados pelo discurso geográfico, dentre eles o conceito de fronteira, como apresentou Wood (2013), no caso da corporificação de um Estado-Nação. Quando pensamos nos limites dos Estados-Nação, observamos que esses limites estão fixados no espaço, e isto está relacionado à forma como concebemos nosso entendimento de espaço.

Os limites que observamos não se restringem às materializações de um país ou de territórios, podem ser os limites de uma cartografia que busca representar o mundo, os lugares, o espaço enquanto verdade, e se apresenta muitas vezes em nossos trabalhos acadêmicos e em nossas práticas docentes em sala de aula. Apresentaremos autores e discussões que nos ajudarão a compreender essas dinâmicas apresentando outras possibilidades cartográficas.

1.3 Cartografia(s) e alguns conceitos importantes

As releituras sob a égide de novas percepções acerca da produção de mapas que surgem ao se contraporem ao modelo hegemônico ou institucionalizado de como se produzir um mapa, por meio da cartografia “oficial”, trazem a crise da produção cartográfica diante do aumento de produções de mapas fora dos espaços acadêmicos ou da tutela de instituições ou do Estado.

Ao observarmos os paradigmas geográficos que se constituíram ao longo dos anos sobre a utilização da cartografia institucionalizada, hegemônica, como modelo a ser seguido, configurando-os em uma Geografia *maior*⁶, em um discurso maior a ser ensinada, percebeu-se que tal repetição criou várias vertentes, ou como apresentam os filósofos Gilles Deleuze e o Félix Gattari, linhas de fuga. Essa perspectiva filosófica será abordada nos capítulos

⁶ Pautamo-nos nas observações que Wenceslao Oliveira Jr (2009) realiza sobre a presença de um discurso hegemônico da Geografia institucionalizada que denominará de *maior*.

vindouros, no entanto, nos antecipa, dentro das abordagens que faremos a seguir no texto, uma discussão sobre autores que buscam novas perspectivas de trabalho com a cartografia, suas repercussões no ensino, buscando outras metodologias que suscitem uma Geografia *menor*⁷, como uma fuga, ou como deriva de um discurso hegemônico.

Sobre a utilização do termo Geografia menor, compartilhamos das ideias de Oliveira Jr. (2009) que, a partir de referenciais elaborados por Ana Godoy sobre a ecologia, faz associações dialógicas entre conceituações que a autora propõe de uma *ecologia menor* para uma *geografia menor* (em letras minúsculas como o autor apresenta), influenciadas pelos pensamentos de Deleuze e Guattari.

Conceitos e noções já presentes na tradição da ecologia [geografia] maior, ou então vindos de fora dela, trazidos pelas ecologias [geografias] menores gestadas as noções criadas pela ecologia [geografia] maior se tornem temas, pequenas peças que, em vez de significar - longe disso -, funcionam, como numa máquina: o que se faz é desmontá-los para extrair outras e novas tonalidades - fazê-los variar -, de maneira que a máquina, tal como Deleuze e Guattari a concebem, seja [...] menos uma crítica do que uma potência analítica das forças em combate. [...]. Toma-se a ecologia [geografia] como material de invenção, fazendo-a bifurcar e variar continuamente [...] [numa] deriva generalizada. (idem, p. 75, destaques da autora)” (OLIVEIRA JR., 2009, p.8).

Diante desses referenciais, recorreremos a Seemann (2011) para salientar esse aspecto hegemônico do uso da cartografia para o ensino de Geografia, que pode ser observado como um discurso maior.

Os conteúdos cartográficos no currículo da Geografia consistem em “carto-fatos”, como coordenadas geográficas, projeções cartográficas ou fusos horários. No entanto, raramente são acrescentados detalhes sobre como esses fatos se consolidaram, muitas vezes, a aprendizagem nas universidades não passa dos fatos que foram reproduzidos nos livros didáticos de Geografia. (SEEMANN, 2011, p. 45).

Nesse contexto, assumimos que em nossa graduação em Geografia - Bacharelado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, campus de Aquidauana - durante a disciplina de Cartografia, transmissora de uma corrente científica de se cartografar, houve a reprodução de um discurso hegemônico, institucionalizado de como se deve conceber um mapa. Logo, assimilamos apenas uma perspectiva associada ao tecnicismo e a normatização

⁷ O filósofo e educador Silvio Gallo (2013) explica que: “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. [...]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.3-4).

de como se mapear, priorizando as regras e modelos a serem seguidos, tornando-nos crentes na representação cartográfica do espaço. Como consequência, no primeiro ano de docência em 2013, fomos reprodutores de um discurso unilateral sobre a cartografia em sala de aula.

Mas devido ao ingresso no grupo de pesquisa GPLG e a participação como aluno especial na disciplina concentrada Tópicos Especiais I: Cartografia geográfica e pensamento espacial, oferecida pelo programa de pós-graduação em Geografia da UFGD e ministrada pela Profa. Dra. Gisele Girard (Universidade Federal do Espírito Santo), nossa percepção sobre o discurso cartográfico e as possibilidades se ampliaram consideravelmente. Fazemos questão de expor tais acontecimentos, pois, a bibliografia trabalhada durante a disciplina e nas reuniões do GPLG, bem como os experimentos realizados, nos possibilitaram a construção da proposta de pesquisa e proporcionaram novos entendimentos e percepções sobre a cartografia e o mapeamento.

Sendo assim, para a prática docente no ensino de Geografia seguir apenas uma perspectiva sobre como se deve mapear, significa limitar imensamente a possibilidade do devir, do novo, de outras formas de se fazer um mapa.

A cartografia ensinada nas escolas afirma a lógica determinada pelo cenário político mundial, atuando a serviço desta orientação. Diante disto, a linguagem cartográfica utilizada atua no sentido de negar as diferenças entre lugares, universalizando um modo de perceber e se relacionar com o espaço (BARBOSA, 2013, p. 104).

O autor, ao mostrar a negação que traz um discurso cartográfico unilateral para o ensino de Geografia, nos tensiona a pensar sobre as diferenças e multiplicidades de se relacionar com o espaço. Demonstraremos outros estudiosos que indicam essa possibilidade de trabalho com a cartografia por meios que fogem/derivam dos oficiais ou tradicionais, e apresentar pesquisadores que buscaram experimentos cartográficos como exemplificação dessas possibilidades.

Crampton & Krygier (2008) apresentam, a partir de Denis Wood, a produção de mapas fora, externo ao envolvimento da disciplina acadêmica da cartografia, e salientam: “É nesse sentido que podemos dizer que a cartografia está sendo indisciplinada: isto é, libertada dos limites acadêmicos e aberta para a população” (CRAMPTON & KRYGIER, 2008, p. 86)

Porém, os autores salientam que a maioria das produções continuam se pautando em modelos que buscam precisar uma forma de representação espacial e que suas críticas associadas às ações e/ou interesses de poder na produção de mapas, não são suficientes para

dar cabo da necessidade de novas possibilidades de linguagens cartográficas. (CRAMPTON & KRYGIER, 2008).

O geógrafo Wenceslao Oliveira Jr. propõe, a partir das provocações filosóficas de Deleuze e Guattari, que os mapas devam estar à deriva de um discurso maior. Sua alegoria de navegação sem rumo nos instiga a procurar, então, novos estaleiros ou novos mares para nossas construções de mapas. Porém, um mapa que vem carregado de certos “estigmas” dificulta tal aventura marítima. Oliveira Jr (2012), apresenta tais dilemas impregnados na produção cartográfica, e, portanto, deveríamos investigar e descobrir as relações de forças que se constituem entre os mapas escolares e o Estado, nesse poder que há na educação visual dos mapas. Propõe, então, que ao identificarmos essas forças devamos “libertar a cartografia de sua prisão comunicativa/documental e fazer dela uma linguagem expressiva, capaz de criar obras que nos façam melhor entender o espaço contemporâneo e também tenham potência de efetivar devires por nós desejados neste espaço” (OLIVEIRA JR, 2012, p. 10.).

Cosgrove (2008) também aponta caminhos diversos que podem ser trilhados para novas possibilidades diante de uma multiplicidade de relações que se desenvolvem na elaboração de um mapeamento. Assim, demonstra que uma consequência tem sido um número crescente de colaborações entre geógrafos e outras áreas do conhecimento científico ou mesmo das artes.

Projetos colaborativos entre artistas e geógrafos culturais, incluindo artistas residentes nos departamentos universitários de geografia, projetos artísticos compartilhados em áreas urbanas, colaboração em projetos de arte baseados em SIG, e atividades curatoriais entre os geógrafos culturais. Tudo indica que essa colaboração vai aumentar nos próximos anos (COSGROVE, 2008, p. 12).

Para o ensino de Geografia, a utilização de cartografias dentro das perspectivas filosóficas de Deleuze e Guattari apresenta-se como uma forma instigadora e interessante para os estudantes. Obviamente que o desenvolvimento tecnológico avançou e beneficia os procedimentos técnicos de se cartografar o espaço. Mas sempre será mais “uma representação” e não “a representação” do espaço. O pensamento que só há um método oficial ou institucionalizado de se fazer cartografia deve ser superado.

Oliveira Jr. (2012) parte das contextualizações feitas por Doreen Massey, apresentando o espaço como eventualidade, que vão além das superfícies extensivas, que serviram tanto tempo como base para elaborações de mapas tradicionais. Espaço esse que se apresenta fragmentado e múltiplo. Portanto, segundo Oliveria Jr. a autora propõe “um espaço sempre em aberto, onde se dá um jogo tenso de poderes que se exercem uns em relação aos

outros, configurando territórios que na maioria das vezes se sobrepõem, gerando tensões, conflitos, negociações, desarticulações” (OLIVEIRA JR, 2012, p. 04).

No que concerne às práticas docentes em sala de aula, Oliveira Jr. (2012) observa que para muitos pesquisadores e professores não é interesse aplicar o ensino de Geografia como um percurso que leva os estudantes a se informar sobre o espaço. Mas sim, por meio de outras linguagens, metodologias, “*outros percursos*” criar com e nos estudantes pensamentos acerca e com o espaço geográfico. Sendo assim, sugere que as práticas cartográficas possam ser um meio de provocar essas novas significações perceptivas sobre os territórios vivenciados pelos mesmos, e que tais cartografias “promovam conexões múltiplas entre a cultura (linguagem) cartográfica dispersa em nossa sociedade e os universos culturais dos alunos, com suas singularidades” (OLIVEIRA JR, 2012, p. 05.).

Diante de uma produção pedagógica hegemônica de uma Geografia maior, não buscamos aqui propor novas metodologias como referenciais a serem seguidos ou reproduzidos. Compartilhamos também das ideias de Oliveira Jr. (2009) ao adentrarmos nos caminhos de uma produção de experimentos na Geografia:

As outras linguagens que decifram e experimentam o mundo [...] vêm criando devires outros no pensamento geográfico, produzindo geografias menores: estas são ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento (OLIVEIRA Jr, 2009, p. 19).

Na tentativa de sermos essas ilhas, sugeridas por Oliveira Jr. (2009), ao entorno do continente maior do pensamento geográfico, temos o papel, não só de apontar possibilidades outras de ampliar os discursos sobre a Geografia, como também de construir pontes que nos liguem às produções acadêmicas hegemônicas, criando assim relações rizomáticas⁸ entre as metodologias de pesquisa e ensino.

⁸ Como *rizoma* é um conceito que utilizaremos em nossas argumentações, e são utilizado pelos autores Silvio Galo, Wenceslau Oliveira Jr. e outros que nos referenciaremos, nos cabe demonstrar como Deleuze e Guattari (1995) o apresentam, utilizando da metáfora de raízes que se conectam, entrelaçam, criadoras de novas ligações, como conceito que, não somente se contrapõe ao pensamento arbóreo do pensamento científico radicular, mas potencializa a multiplicidade: “É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma.[...] qualquer ponto de um rizoma poderia ser conectado a outro [...]São multiplicidades que não tem relação com o uno. [...]Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas[...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda.[...] um rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em

Silvio Gallo (2013), também compartilha dessa necessidade de criação de espaços de resistências produzidos por uma educação menor⁹.

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2008, p. 67.)

Por essa perspectiva, a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma totalidade. Portanto, não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções (GALLO, 2008). Tal ação se apoia nas multiplicidades que vão se conectando e interconectando rizomaticamente, resultando em outras multiplicidades. “Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro, há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo”. (GALLO, 2008, p.69)

Tais considerações abordadas não provocam um questionamento apenas sobre as concepções de ensino ou sobre a nossa percepção/utilização do conceito de espaço, e do uso de cartografia representacional como meio de produção de uma ideologia de se pensar o mundo, uma ideologia espacial. As propostas de se criar novas formas de se cartografar, além de possibilitarem novos pensamentos para o espaço, também promovem novas concepções sobre a ciência geográfica.

O caminho passa então a ser de se abrir para outras possibilidades de pensar e criar não só a cartografia, mas a própria concepção de ciência. Uma perspectiva de ciência cujo discurso não se pautar na vontade de verdades dogmáticas e fixamente essencializadoras do real, mas um pensar que se coloque como criador de novos sentidos no próprio encontro com o mundo, como imanente ao mundo enquanto acontecimento da vida (FERRAZ, 2014, p.05).

O já citado estudioso Cosgrove (2008) nos apresenta iniciativas que desconsideram as padronizações de uma cartografia hegemônica, se relacionando com as outras áreas do conhecimento:

jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.14-15-17-20).

⁹ Para Silvio Gallo (2013), “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).

No contexto de um mundo digitalizado em que o mapa como um objeto tangível, acabado e o mapeamento como uma atividade científica especializada parece estar dando lugar a uma cartografia virtual, na qual a imagem do mapa é declaradamente provisória e efêmera, e o mapeamento uma atividade criativa, participativa, que já não conserva a dos cartógrafos profissionais e geógrafos. Por fim, exploro a recente convergência de interesses entre geógrafos culturais e artistas em questões de mapeamento e cartografia (COSGROVE, 2008, p.6).

Alguns pesquisadores se aventuram nesses campos cartográficos experimentais utilizando inclusive de vídeos enquanto potência cartográfica. Pesquisadoras como Schulze e Preve (2014), buscaram na vida de andarilhos e moradores de rua a possibilidade de produção de mapas intensivos, pois propõem que os mapas intensivos não podem ser desassociados dos processos em que se originaram “[...] os mapas intensivos não são tomados como resultado de procedimentos cartográficos – como técnica de produção de mapas da cartografia científica –, mas como movimento no processo” (PREVE, 2010, p.18 *apud* SCHULZE, PREVE, 2014, p. 169).

As pesquisadoras ao não buscarem um diagnóstico de identificação, apresentaram o que chamaram de “forças de topografias invisíveis”, criando assim, com as falas e com os desenhos-mapas dos andarilhos e moradores de rua, um pouco do ambiente dessa cidade que não se vê. “Está claro que estamos dentro de uma outra abordagem para a cartografia, daquela como movimento no processo” (SCHULZE; PREVE, 2014, p.169).

Outra experimentação interessante foi produzida por Cristiano Barbosa (2013), ao realizar uma videocartografia com alunos do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo. O autor buscou transcender as práticas corriqueiras da cartografia escolar, acreditando que “quando ocorrem experimentações pedagógicas que forcem essa lógica dominante a variação, abrem-se linhas de fugas e outras possibilidades de aprendizagem” (BARBOSA, 2013, p. 110), inspirando-se nas provocações filosóficas promovidas por Deleuze e Guatarri.

Assim, a produção de um vídeo em sala de aula com os alunos teve a intenção de interferir neste cenário e apontar possibilidades para uma prática pedagógica mais conectada às multiplicidades constituintes do espaço. Estas multiplicidades “se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual eles mudam de natureza ao se conectarem às outras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17). A criação de um mapa aberto via linguagem videográfica buscou produzir variações no pensamento cartográfico a partir da produção de linhas de fuga dos conteúdos curriculares (BARBOSA, 2013, p. 111).

Perceber as articulações dos processos que se desenvolvem e se configuram na construção do conhecimento científico e no senso comum, seja nas produções cartográficas ou nas geografias que vivenciamos, nos subsidia para propormos esse experimento com os estudantes. Almejando a potencialização de experiências como ampliação do discurso geográfico por meio de metodologias distintas das convencionais, como é o caso dos registros audiovisuais realizados com os estudantes do Ensino Médio, como um método de elaboração cartográfica de um vídeo-mapa voltado ao ensino de Geografia.

1.4 Cartografias e vídeos-mapas. Por que usar vídeos?

Demonstrado o que nos impulsiona, apontaremos o que nos ajudará nessa empreitada acadêmica. Embora tenhamos já indicado alguns referenciais teóricos e alguns conceitos fundamentais para nossa dissertação, discutiremos a seguir outros referenciais e conceitos voltados à escolha em trabalhar a cartografia como método de pesquisa, e, a escolha do uso do vídeo para a pretensa criação de um vídeo-mapa.

Ao considerarmos que há uma hegemonia da cartografia institucionalizada, que age como discurso que busca delimitar uma concepção espacial, que se coloca como única e verdadeira para enunciar a forma espacial dos locais (os territórios extensivos) em que o mundo está dividido (identidades fixas de cada Estado-Nação), podemos pensar que tais produções cartográficas “pedagogizam” e almejam padronizar a forma como usualmente nos orientamos e nos localizamos no mundo. Ao elevarmos essas codificações de Estado para o nível das práticas pedagógicas, podemos cogitar que as mesmas estão presentes em nossa geografia ensinada nas salas de aula.

Para Seemann (2011), majoritariamente, a cartografia que ensinamos em sala de aula e que nos apresentam nos livros didáticos “se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente [...]” (SEEMANN, 2011, p. 39). Portanto, segundo o geógrafo, a cartografia se faz reprodutora de um pensamento hegemônico, de uma maneira de ver o mundo. Generalizante? Pode ser, mas, como apresentamos nos tópicos anteriores, devemos sempre refletir sobre as intencionalidades que os mapas carregam em suas representações.

Na tentativa de derivar de um discurso *maior* da Geografia e não se contrapor a ele, utilizaremos da construção de um vídeo-mapa e da cartografia analítica como meio de promover o uso de novas abordagens metodológicas, tanto para ampliação do discurso

geográfico, como também potencializador de novas construções de pensares sobre o uso de imagens e sons em vídeo voltadas ao ensino, provocando a experiencição do fazer pedagógico com os estudantes.

Para Jorge Larrosa (2011) a experiência deve ser o acontecer, não pode ser conceituada, pois deve ser inventada. O filósofo propõe em seu artigo intitulado *Experiência e alteridade em educação*, possibilidades para se implementar a busca pela experiência voltada à pesquisa educativa:

A primeira seria propor “outra forma” de entender a pesquisa educativa. E essa outra forma estaria formulada não desde o par ciência-tecnologia, ou desde o par teoria-prática, mas desde o par experiência-sentido. A segunda possibilidade, claro, é que o trabalho com a experiência e desde a experiência não pode funcionar como uma alternativa na pesquisa educativa, como um novo enfoque ou um novo modelo ou um novo paradigma na pesquisa educativa, o que seria ainda “outra” pesquisa, mas que o que faz é abrir uma alternativa à pesquisa educativa, uma alternativa que é outra coisa que pesquisa educativa porque não pode nem quer ser “pesquisa”. (LARROSA, 2012, p. 289).

Por isso, julgamos de suma importância realizar pesquisas que gerem experiências outras no ensino de Geografia, compreendendo sua potencialidade e também imprevisibilidade, suas dinâmicas inter-relacionais múltiplas.

Digamos que um pensamento da educação que reclame experiência é um pensamento que ainda tem que ser pensado ou, dito de outro modo, um pensamento que ainda está por pensar ou, melhor, que sempre está por pensar. Por isso ninguém pode antecipar como deveria ser esse pensamento ou que é o que nos poderia dizer. (LARROSA, 2012, p. 290).

O grupo de pesquisa, o qual integramos, busca promover experimentos que ampliem a utilização da cartografia como método de pesquisa. Mas, por que a cartografia como método? Acreditamos que, enquanto método, potencializa experimentações e promove percursos outros para a pesquisa.

Observamos que nossas intencionalidades e, conseqüentemente, nossas metodologias de trabalho não foram isentas de interferências múltiplas durante o processo de pesquisa com os estudantes, pois, estes estavam trabalhando sob nossa orientação. Mas sendo um trabalho voltado ao ensino, certamente cabe a nós, como docentes, sermos os agentes provocadores dessa experiencição, os agenciadores, e, inevitavelmente, influenciadores nos resultados produzidos.

Nesta perspectiva de trabalho por meio de um experimento cartográfico com estudantes, compartilhamos das interpretações de Passos e Barros (2012), que ao proporem o método cartográfico com pesquisa, julgam inseparáveis o “conhecer do fazer, pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção” e “intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou coemergência” (PASSOS e BARROS, 2012, p.17).

Os autores apontam que ao utilizarmos a cartografia como um método de pesquisa-intervenção, como é nosso caso, temos o desafio de reverter o sentido tradicional do método:

[...] não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas [...] mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS e BARROS, 2012, p.17).

Pensando por tal perspectiva analítica, os autores propõem que a cartografia como método de pesquisa seria “o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS e BARROS, 2012, p.18).

Compartilhamos dessas observações e sabemos dos riscos de uma pesquisa experimental. No entanto, o percurso “imprevisto” não está fora de uma metodologia de trabalho. Passos e Barros (2012) nos ajudam a identificar que: “o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que emerge do fazer. [...] do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o caminho metodológico” (PASSOS E BARROS, 2012, p. 18).

Quanto ao uso do registro audiovisual de imagens para se criar um vídeo e utilizá-lo como potencial cartográfico recorreremos a Oliveira Jr. (2013), mais uma vez, para nos auxiliar a destacar a utilização do vídeo como potência rizomática para a construção de um mapa. Em um de seus trabalhos, o geógrafo analisa dois vídeos (o primeiro do viaduto denominado Minhocão, em São Paulo-SP e o outro do bairro Nova Aparecida, em Campinas-SP). O que nos interessa nessa análise, embora sejam trabalhos distintos do nosso, porém de registros audiovisuais de paisagens, é sua abordagem de como os vídeos têm a capacidade de fazer “os lugares re-existirem a partir/com/nas imagens e sons capturados neles próprios: paisagens e sonoridades além-vídeo, que se constituem de construções, pessoas, gestos,

ruídos, localizações singulares nos mapas e sentidos que se dobram sobre eles” (OLIVEIRA JR. 2013, p.197).

No caso citado, Oliveira Jr. (2013) credita aos vídeos status de potencializadores de experiências e os nomeou de *entre-imagens*, capazes de:

[...] forçar o lugar - o espaço - a entrarem em deriva naqueles que estiveram frente a esta obra audiovisual, uma vez que estas obras são como que uma insistência dos autores em fazer o lugar focado existir não como algo sempre já dado, mas como algo que está sempre em vias de se fazer (OLIVEIRA JR., 2013, p. 204).

O geógrafo contribui para o fortalecimento de nossa proposta expressando como a utilização do vídeo, em suas conjurações de materiais, resiste a um governo do pensamento. Apresenta que, o que denomina de conjura-resistência, pode se dar de múltiplas maneiras, em suas fases de: captação, tratamento, escrita e edição. O autor nos exemplifica argumentando que:

Uma edição feita de modo que as imagens nos habitem *através* das demais, e não só nelas mesmas, que elas nos cheguem contagiadas pelas demais, de modo que seja impossível raspar as “impurezas” que o vídeo grudou nelas, fazendo-as, por assim dizer, estrangeirizadas nelas mesmas. A imagem passa a ser estrangeira a ela mesma ao arrastar consigo outras tantas que a ela se grudam em conexões inusitadas (OLIVEIRA JR, 2013, p. 206).

Em sua tese de doutorado, Cristiano Barbosa (2017), defende que que por esse viés o “*fazer cinema na escola*”, criar propostas voltadas a construções de filmes, pode ser um modo de interferir na dinâmica política-pedagógica da instituição, da escola gerando “*a possibilidade de fazer com que os educadores que se envolvam com esse tipo de prática se apropriem dos mecanismos de criação cinematográfica para repensar e recriar outros percursos de aprendizagens com seus alunos*” (BARBOSA, 2017, p.18).

Defendida a possibilidade de utilização dessa linguagem fílmica como potência para o ensino de geografia, relacionaremos então, o vídeo/filme como possibilidade de se criar um mapa, um vídeo-mapa. Para tanto, devemos expor as referências conceituais que nós adotamos a partir das provocações filosóficas feitas por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Pois acreditamos, assim como outros geógrafos, que em suas formulações teóricas, os filósofos franceses utilizam de conceitos que são muito próximos aos do discurso geográfico, tais como: terra, território, latitude, longitude; mapa/mapeamento; e cartografia (GIRARDI e SOARES, 2015).

Os filósofos percebem um mapa não como uma transferência de imagem do real, que chamaram de *decalque*, mas como uma oposição a ele. O mapa, para se contrapor ao decalque deveria estar totalmente sustentado pela experimentação do real.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

Portanto, para dar seguimento e habilitar nossa discussão de experimentos que derivam de uma Geografia maior, por meio de criações de mapas e abordagens cartográficas diferentes que venham se configurar em Geografias menores, nos pautaremos em abordagens feitas por Girardi e Soares (2015), que trazem essa discussão para os discursos geográficos, sob (ou entre) os pensamentos filosóficos de Deleuze e Guattari, referentes às conceituações de mapa, mapeamento e cartografia.

Em seu trabalho intitulado *Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo*, Girardi e Soares (2015) esclarecem inicialmente, que é preciso distinguir as abordagens que os filósofos em questão fazem sobre as palavras mapa e cartografia. Os geógrafos apresentam que é necessário perceber as diferenças terminológicas entre os discursos.

De um lado temos o mapa como um objeto cultural, como uma produção humana (em geral, mas não exclusivamente, gráfica) para dar visibilidade a fatos, processos e relações do mundo humano que envolvam a espacialidade. Em conexão estreita com essa produção cultural de mapas há a cartografia como um ramo científico que se organiza *pari passu* com o desenvolvimento das relações capitalistas na Europa, no contexto que envolve as grandes navegações e o nascimento do estado moderno. Referimo-nos a estes como mapa-objeto e cartografia-ciência. De outro lado, temos mapas e cartografia como conceitos gestados nas obras de Gilles Deleuze e de Félix Guattari. Aqui mapas se referem a conjuntos de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo entre corpos de qualquer natureza (GIRARDI e SOARES, 2015, p.1).

A ideia de mapas como conjuntos de linhas diversas que se entrelaçam, interconectam e se ampliam, se referencia em *Mil Platôs- Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1*, obra de

Deleuze e Guattari (1995) na qual os filósofos apresentam os princípios de seu conceito de rizoma, exemplificando a composição de um mapa na relação que se constitui entre orquídea e a vespa¹⁰.

Retomemos a discussão das observações feitas por Girardi e Soares (2015) com relação ao mapa que se configura “entre” a vespa e a orquídea. Para os autores, a descrição das desterritorializações e reterritorializações feitas por Deleuze e Guattari, seria a cartografia, “o acompanhamento de como as diferentes linhas de vida entre a vespa e a orquídea se compõem” (GIRARDI e SOARES, 2015, p.2).

Quando observamos o exemplo dado por Deleuze e Guattari sobre a relação orquídea-vespa, os mesmos criam uma cartografia para revelar o mapa composto entre a orquídea e a vespa, entre e pelas linhas do rizoma, no seio do rizoma. Podendo se interligar, se segmentar, desterritorializando e reterritorializando (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Os autores alertam que “não é exato que um decalque reproduza um mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio que começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir. [...] É sempre o imitador quem cria seu modelo e o atraí” DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22). Logo, o decalque pode transformar o mapa em imagem apenas e o rizoma em radículas orientadas. Perder-se-ia toda uma possibilidade de crescimento de dimensões, de multiplicidades que se transformam à medida que ocorrem novas conexões. Perder-se-iam os agenciamentos. Para superação desse problema, orientam que é preciso religar os decalques ao mapa, criar relações entre as radículas e mesmo a árvore a um rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Por meio dessas considerações, defendemos o uso dos vídeos como experimento provocador de experiências, de conexões novas. Ao escolhermos utilizar os registros de imagens criadas pelos estudantes (talvez decalcadas pelas sobrecodificações de Estado, ou do próprio ensino de Geografia), pensamos que os vídeos se tornam potências para devires, para rizomas, para mapas, quiçá provocando ligações e associações entre o tema gerador *fronteira*

¹⁰ “A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa (mimese, mimetismo, fingimento, etc). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos — paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita uma organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.17-18).

e a percepção dos estudantes no acontecer da vida. Podendo ocorrer nos vários momentos que envolveram os processos de filmagens e as visualizações posteriores. Não só para os estudantes envolvidos, como para outros estudantes, quanto para nós (pesquisadores) e esperamos que também para os observadores/leitores deste trabalho.

CAPÍTULO 2

A EXPERIÊNCIA COM O EXPERIMENTO

2.1 Os processos para uma cartografia enquanto pesquisa

Embora suspeitemos que esteja ansiosa(o) para visualizar os vídeos, pedimos um pouco mais de paciência. Como nossa pesquisa se pauta em um experimento cartográfico por meio de criação de vídeos, o percurso que nos levou aos resultados faz parte da investigação, pois o mesmo compõe a experientiação dos estudantes enquanto criadores dos vídeos. Assim, é necessário expor primeiramente o processo de execução do experimento.

A vida como sempre nos mostra o imprevisível e obviamente que contradições e imprevistos surgem no decorrer de qualquer trabalho, seja acadêmico ou não. Nossa pesquisa, necessitando desse envolvimento de vários atores e condições ambientais (climáticas por exemplo) sofreu condicionamentos imprevistos e interessantes que resultaram na investigação em prosa apresentada aqui nesse texto e também nas imagens, captadas pelos estudantes, geradoras de vídeos.

Como necessitamos de trabalhos práticos e saídas a campo, fomos nos adequando às situações, aos horários e ambientes disponibilizados pela escola, bem como a disponibilidade de horários dos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa. Diante dessas situações, nosso trabalho foi organizado por meio de um projeto de pesquisa e realizado por fases: oficinas; reuniões; discussões em grupo; saídas a campo para as filmagens e trabalhos de edição de vídeo. Por muitas vezes alterações tiveram que ocorrer no desenvolvimento do processo. Uma metodologia construída em conjunto com o fazer.

A pesquisa parte de um trabalho experimental com estudantes do Ensino Médio, portanto, iniciamos os primeiros passos do trabalho apresentando a proposta/projeto de pesquisa para a direção e coordenação da escola que nos deram aval para a realização da mesma e disponibilizaram espaços físicos para as reuniões e oficinas. Em seguida, fizemos o convite aos estudantes das turmas do 1º Ano C, 2º Ano A e 2º Ano B (nas quais estávamos como professor regente).

Após apresentada proposta de pesquisa e feito o convite às turmas (esclarecendo que a participação era voluntária e no contra turno das aulas), fomos solicitar aos menores de idade interessados em participar, as autorizações dos pais ou responsáveis por escrito, seguindo o

modelo de documento e regimento da Secretaria Estadual de Educação-SED de Mato Grosso do Sul.

Deve-se observar que foi acordado junto à coordenação pedagógica da escola e com os estudantes a disponibilização e exibição do material produzido à comunidade escolar e nos meios de veiculação digital, desde que utilizados para fins educativos. E que os estudantes participantes não seriam identificados por nomes e nem teriam suas imagens pessoais exibidas, somente suas vozes e as imagens registradas através da câmera seriam utilizadas.

Realizamos a primeira reunião na Sala de Tecnologia Educacional-STE (escola), no dia 31 de março de 2016. Até aquele momento, se dispuseram a participar quatro alunos do 1º Ano C, dez do 2º Ano A e quatro do 2º Ano B, totalizando dezoito estudantes. Apresentamos mais detalhadamente a proposta e como seriam (ou deveriam ser) os processos e os cronogramas de realização da pesquisa. Em seguida, fizemos um breve minicurso de duas horas de utilização e manuseio da câmera filmadora (ligar/ desligar e zoom), apresentando vídeos tutoriais de planos de filmagem.

Nesse mesmo encontro elaboramos o cronograma dos trabalhos de campo para as filmagens, tendo a escola como ponto de encontro para saída e regresso. Como última atividade foi feita a divisão da turma em grupos de três a quatro pessoas. A divisão dos grupos ficou a critério dos estudantes, resultando em seis grupos: três grupos com três estudantes; dois com quatro estudantes; e o último com um estudante apenas.

Dentro das possibilidades de execução do projeto um problema surgiu: como deveria ser abordagem sobre a utilização da palavra *fronteira* como tema gerador? Assim como a neblina densa que corriqueiramente aparece em Ponta Porã (MS) dificultando nossa visão de longo alcance, tal dúvida nublou nossa percepção sobre como proceder. Como apresentamos na introdução deste trabalho, julgamos interessante provocar nos estudantes a reflexão envolvendo a escolha sobre quais imagens expressariam suas representações de fronteira. E investigar quais forças se constituem entre a linha oficializada de fronteira e os acontecimentos da vida nesse lugar. Buscando assim, cartografar o que se passa (linhas) entre os estudantes, a linguagem audiovisual mobilizada pela *fronteira* (aqui vista como dispositivo) e o vídeo-mapa (também interpretado como dispositivo que captou as *fronteiras* filmadas).

Escolhemos partir da percepção de fronteira orientada pelo discurso hegemônico de Estado, da Geografia maior, da forma como é apresentada, em sua maioria, no Referencial

Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul¹¹, enquanto limites oficiais, enquanto divisas entre países, estados e municípios, por exemplo. Portanto, partimos do discurso hegemônico de uma Geografia escolar, maior, ao solicitarmos aos estudantes a escolha de imagens que “representem a fronteira” e durante as gravações respondessem um questionário sobre a temática em questão.

Para os registros, solicitamos que os estudantes escolhessem um local para filmar as imagens que lhes representassem a(s) ideia(s), o(s) sentimento(s) ou o(s) significado(s) da palavra fronteira. Os locais escolhidos partiram, obviamente, de um desejo criado por nós ao solicitarmos a escolha das imagens que representem a fronteira.

É importante destacar que não fizemos nenhuma discussão conceitual sobre *fronteira* com os estudantes, antecedente às saídas a campo ou demos indícios de quais locais deveriam ser filmados. Apenas solicitamos, a princípio, que fizessem a escolha dessas imagens/locais e nos comunicassem no dia da saída de campo do grupo ao qual estivessem inseridos. Mas consideramos que o fato da proposta vir do professor de Geografia e da escola estar inserida nesse contexto de limite internacional, obviamente sugere uma inclinação à escolha de imagens que representem locais relacionados ao Estado.

Para não nos restringirmos somente à representação visual, julgamos ser necessário um diálogo por meio de perguntas para nos orientar sobre as representações que os estudantes possuíam sobre a fronteira. As perguntas ocorreram durante as filmagens e, em alguns casos, conforme o desenvolvimento dos diálogos, não seguiu necessariamente um roteiro, uma ordem.

As indagações foram as seguintes: *O que é fronteira para você? Por que a escolha desse lugar para representar a fronteira? O que você pensa sobre a fronteira? Quais marcas/símbolos no território ou da paisagem fazem você reconhecer esse lugar como fronteira? Você se sente um ser fronteiriço? Como você percebe a fronteira? Onde está ou onde estão as fronteiras?*

Essas foram as perguntas no intuito de instigar ou provocar os estudantes a refletirem sobre o uso da palavra fronteira, sobre como eles interpretavam o conceito e o(s) porquê(s) da escolha desse local ou desses locais. São perguntas que proveem de um discurso hegemônico, de uma Geografia maior, oficial? Cremos que sim, o fato de usarmos a palavra *fronteira* no singular já dá uma ideia de singularidade, de representação única talvez sobre o conceito. Mas

¹¹ Ver introdução, páginas 4 e 5.

ao mesmo tempo consideramos provocadora de reflexões e/ou confusões para expressar oralmente seus pensamentos sobre as imagens escolhidas e o tema gerador.

Os trabalhos de campo¹² foram a melhor parte da pesquisa, tanto para eles quanto para nós. Realizamos-os em quintas e sextas-feiras no período vespertino, entre os meses de março a junho de 2016. Os horários e dias foram flexíveis, mediante a disponibilidade de tempo dos estudantes e das condições atmosféricas do dia pré-escolhido. Utilizamos para o registro audiovisual a Câmera/Filmadora Cânon T5 disponibilizada pelo Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, Linguagens e Percursos Educativos-GLPE e o gravador de voz Midi Japan.

Foi proposto aos estudantes o tempo médio de cinco minutos para cada registro. Durante os registros foram feitos os diálogos/indagações. Destacamos que no momento dos questionamentos, os demais alunos ficavam afastados, cerca de 10 a 40 metros de distância, para que não “se perdesse muito da espontaneidade” sobre a resposta ou as copiassem dos colegas. Nosso trabalho prático, além de organizador e entrevistador, foi de transportá-los da escola até os locais e acompanhá-los durante as filmagens e após a realização de todas as filmagens do dia trazê-los de volta.

O trabalho de filmagens com o primeiro grupo ocorreu no dia 7 de abril, foram a campo quatro estudantes do 2º Ano A. A saída com o segundo grupo foi no dia 8 de abril, com a participação de quatro estudantes do 1º Ano C. O terceiro grupo saiu a campo no dia 19 de abril, sendo integrantes dois alunos do 2º Ano A e um do 2º Ano B. O trabalho com o quarto grupo ocorreu no dia 5 de maio com três estudantes do 2º Ano A. As filmagens com o quinto grupo foram no dia 19 de maio com três estudantes do 2º Ano B. Por último, em trabalho solo, no dia 24 de junho, um estudante do 2º Ano A realizou a derradeira filmagem. Após as filmagens realizadas três estudantes deixaram o projeto por motivos profissionais e pessoais, continuando com quinze participantes.

Após o início da obtenção das imagens pelos estudantes realizamos quatro reuniões com os grupos no período vespertino, também às quintas e sextas-feiras na STE (ocorrendo às vezes no mesmo dia, porém com horários diferentes, com tempo de duração de duas a três horas) direcionadas as edições dos vídeos e dos áudios captados. Foram feitas oficinas sobre o manuseio dos *softwares* editores de vídeos e de áudios *Windows Movie Maker* e *Audacity*, respectivamente.

¹² O veículo utilizado, bem como o custo com o transporte e quaisquer outros custos durante as saídas de campo foram de nossa inteira responsabilidade, não sendo gerado nenhum tipo de ônus financeiro aos estudantes ou a escola.

Pensando na estrutura do trabalho e tempo final de duração dos vídeos, considerando que os estudantes filmaram em média cinco a dez minutos, solicitamos que cada participante realizasse a decupagem, a edição dos vídeos, escolhendo as imagens para compor o tempo entre um a dois minutos. Sendo assim, salientamos que os estudantes tiveram total liberdade de edição e escolha das imagens contidas nos vídeos que serão assistidos.

O segundo passo foi inserir o áudio gravado. Propomos retirar nossa fala (entrevistador) e permanecer somente as vozes dos participantes. Depois editaram as vozes associando-as com as imagens, criando seus vídeos.

A primeira reunião, após as filmagens, ocorreu no dia 26 de maio com o primeiro grupo. A segunda no dia 2 de junho com os grupos dois e três. A terceira com o grupo quatro no dia 9 de junho. A quarta reunião se deu no dia 10 de junho com os estudantes restantes dos demais grupos. O último estudante a realizar as filmagens também foi o último a fazer a edição de sua parte. Nos encontramos no dia 7 de julho de 2016 para produzir seu vídeo.

Tanto as gravações/filmagens quanto as edições dos vídeos que apresentaremos, foram realizadas pelos estudantes e ocorreram sob várias extensividades e intensividades que obviamente afetaram em seus resultados. Por exemplo: situações como as formações dos grupos de três ou quatro estudantes, da mesma sala ou de turmas diferentes; nas condições visuais e sonoras do local escolhido; dos transeuntes ou veículos que estavam nas vias públicas que apareceram nas imagens filmadas; dos imprevistos. Consideramos que nossa presença também é uma das interferências inevitáveis. Os estudantes podem pensar *“meu professor de Geografia está me observando...O que devo filmar? O que devo falar? Como devo responder? Será que isso o agrada?”* Não somos telepatas, mas obviamente devemos considerar essas interferências hipoteticamente.

Todos esses elementos perpassam os filmes e com certeza necessitaríamos de outra objetivação científica para darmos conta dos mesmo em uma análise empírica. Por isso, nos atentaremos às potências que a linguagem audiovisual possui para a ampliação do discurso geográfico e cartográfico, voltados para as práticas de ensino. Vamos finalmente aos primeiros vídeos.

2.2 A experiência: os vídeos elaborados pelos estudantes

Como havíamos alertado anteriormente leitor(a), para que vós mercê visualize os vídeos será necessário acessar os hiperlinks (para leitores do texto em formato *pdf*), ou digitar

os títulos dos filmes ou os endereços dos mesmos na barra de busca de seu navegador de internet e acessá-los em nosso canal no site Youtube.

Dividimos os vídeos em três filmes, em três categorias. Percebemos que dentro da proposta do tema gerador alguns estudantes buscaram o registro de imagens em locais comuns entre si, possibilitando uma categorização dos locais escolhidos. Embora, como se verá, todos tenham escolhido filmar imagens que representam o Estado (limite internacional de fronteira, bandeiras, parques, locais de comércio delimitados, presídio, prédio da antiga estação ferroviária e cemitério), e consideramos que parte dessa escolha se deu por nossa interferência, optamos por dividi-los em: *Símbolos e limites nacionais; Praça e parque, lazer e outros afins; e Lei e ordem, passado e fim*.

Esclarecemos que as junções dos vídeos foram editadas por nós posteriormente às edições dos estudantes, não havendo nenhuma alteração no material produzido pelos mesmos.

Nos filmes, observaremos as imagens selecionadas pelos estudantes e as falas geradas através dos questionamentos realizados por nós. Embora tenhamos feito uma breve aula de manuseio da câmera, tomada de foco, movimentos de câmera e planos de filmagens, alguns estudantes, no momento dos registros audiovisuais, desconsideraram esses cuidados técnicos ocorrendo uma espontaneidade no uso da câmera-filmadora, resultando em alguns casos na perda de foco das imagens ou a movimentação excessiva.

Vejam os filmes e pensem em elementos que destacam o tipo de percepção dos estudantes sobre o tema gerador, a fronteira. Faremos em seguida nossas observações destacando pontos que julgamos importantes, por meio de recortes das frases e imagens que orientam nossa investigação. As análises dos filmes enquanto potência cartográfica para o ensino, considerando-o como um vídeo-mapa será tratado no terceiro capítulo deste trabalho.

O primeiro filme *Símbolos e limites nacionais*¹³ apresentará a coletânea de seis vídeos editados pelos estudantes. Os seis vídeos representam a linha internacional de divisa de fronteira oficial, os marcos territoriais e as bandeiras. Isso reflete uma concepção de fronteiras materiais, fixas.

Se já o visualizou, vamos aos comentários iniciais.

A **estudante I**¹⁴ registra imagens da linha internacional, das bandeiras nacionais, como representação de fronteira (Imagem 1). Após iniciar o diálogo apresentando a fronteira como uma divisa entre dois países, as indagações subsequentes provocaram inicialmente uma

¹³ Endereço do vídeo *Símbolos e limites nacionais*: <https://www.youtube.com/watch?v=k0LqDf5e-Vs&feature=youtu.be>

¹⁴ Os estudantes serão identificados por algarismos romanos seguindo a ordem de exibição dos vídeos.

confusão de palavras que buscavam expressar o que se estava formulando sobre o conceito fixo. Mas que, ao associar as cidades conurbadas expressa “*são duas cidades em um só lugar*”. Julgamos como uma boa confusão, pois a estudante tenta construir uma resposta enquanto busca entender o fenômeno, embora em seu diálogo, apreendemos sua percepção associada às bandeiras como símbolo *mor* para se “*saber o que é fronteira*”, uma percepção de fronteira oficial.

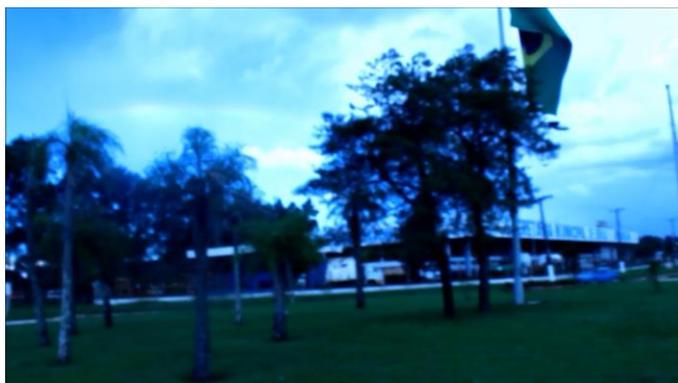


Figura 1- Fotograma/Frame filmado pela estudante I na linha internacional de divisa entre os países Brasil e Paraguai, rotatória próxima ao mercado Fortis.

A **estudante II** inicia seu diálogo expondo que essa fronteira possui uma história e essa história resultou em símbolos e paisagens que deixam clara a situação de divisa entre os países, como é o caso das bandeiras (também comentada pela estudante I), os marcos (linha internacional), os pontos turísticos e a presença dos “*hermanos*” paraguaios. Ao ser questionada sobre sentir-se um ser fronteiriço, sua resposta foi “*sim, uma brasiguaia*”. Sua família é parte paraguaia e parte brasileira. Nenhum(a) outro(a) estudante se apresentou enquanto tal. A escolha da imagem para representar a fronteira tem como referência um ponto comercial turístico, o Shopping China-Paraguai (Imagem 2), pois considera um atrativo para compras de produtos importados, objetivando demonstrá-lo como importante materialidade territorial, como uma espécie de “símbolo” para se representar essa fronteira internacional localizada entre Paraguai e Brasil.

Outro aspecto que destacamos, é as imagens também filmadas das bandeiras nacionais como marca simbólica de fronteira internacional, e sua surpresa ao ver a imagem de calçados (tênis de futsal em sua maioria) pendurados em um fio sobre uma quadra de esportes pública de Ponta Porã, próxima a divisa internacional. Com base nessas indicações, percebemos que a estudante reproduz uma percepção material e fixada de fronteira oficial de Estado-Nação.



Figura 2- Fotograma/Frame filmado pela estudante II mostrando a fachada do Shopping China-Paraguai, linha internacional de divisa entre os países Brasil e Paraguai.

O **estudante III** deixa evidente em seu discurso uma representação institucionalizada, reprodutora dos limites dos Estados cartografados pelos mapas oficiais, reproduzindo seus limites e marcas nas paisagens institucionalizadas, como é o caso do *marco de fronteira*, de onde filma o estudante (Imagem 3).

A escolha desse lugar, o limite da linha imaginária de divisa internacional, simboliza e materializa um conceito de fronteira como limite, nesse caso entre dois Estados-Nação. Na parte final de sua fala, ao ser questionado sobre se existem outras fronteiras, sua resposta foi categórica, “*existem várias [fronteiras], entre países, cidades, estados e municípios. Diferenças de culturas, pessoas, e divisa de hemisfério norte e sul*”, confirmando nossa observação.



Figura 3- Fotograma/Frame filmado pelo estudante III mostrando a imagem da divisa internacional entre Brasil e Paraguai ao lado do Marco Oficial Internacional.

O **estudante IV** inicia o diálogo apresentando a fronteira por uma perspectiva geográfica de materialidade, como linha/divisa internacional, “*fronteira aqui em Ponta Porã é quase como uma parte da cidade*”. No entanto, não como limite de restrição, pois expõe essa singularidade de livre acesso de pessoas entre os países por ser “*fronteira seca*”, uma fronteira

oficial internacional que não possui restrições físicas de mobilidade, como um muro, cerca, rios ou fiscalizações diretas para quem entra ou sai dos países.

A escolha do comércio popular por estar na divisa internacional (Imagem 4) revela sua percepção inicialmente restrita aos limites políticos territoriais de países, estados e municípios. Sua observação sobre o comércio ali representado visualmente, indica um vetor de trocas econômicas, de culturas e de experiências e nos leva a interpretar que a escala manifestada, através do diálogo, estaria associada a uma representação mais fixa, material da fronteira como a divisa internacional.



Figura 4- Fotograma/Frame filmado pelo estudante IV do comércio popular instituído pelos governos municipais dos municípios limítrofes localizado na divisa internacional entre Brasil e Paraguai.

O próximo vídeo foi realizado pelo **estudante V**, e nos leva a um movimento acelerado de câmera, e do tempo do filme, pelas ruas da cidade de Ponta Porã que resulta na chegada aos arredores do vídeo anterior, as proximidades do “ponto final” da linha de ônibus. O **estudante V** escolhe o “ponto final” da linha de transporte público para sua representação de fronteira (Imagem 6), pois por estar na linha/divisa internacional, várias pessoas dos dois países transitam por ali. Parte de uma percepção de que fronteira seria uma diversidade, “*uma forma de facilitar a quantidade de etnias*”, de possibilitar o encontro de culturas.

Mesmo pensando fronteira como um território que divide um país do outro, reflete que isso facilita “*a passagem de um lugar para outro*”. Ao nosso ver, o estudante VI tenta observar que outros lugares, que não sejam fronteiras, não têm a facilidade de proporcionar estar em lugares diferentes, como uma fronteira internacional entre Brasil/Paraguai possui, por serem países com suas singularidades perceptíveis.

Outro aspecto interessantíssimo revelado pelo diálogo é sua interpretação que a diferença entre o *eu* e *outro*, o *nós* e *eles*, de que essa diferença é uma fronteira, “*é o que define uma pessoa da outra*”. Então, segundo o estudante VI, a fronteira se constitui em

línguas, crenças, comportamentos e jeito de vestir. Está presente nas pessoas pelas suas diferenças, pelas diversidades.



Figura 5- Fotograma/Frame filmado pelo estudante V no ponto final da linha de transporte público da cidade de Ponta Porã, a menos de cinquenta metros da linha internacional de divisa entre Brasil e Paraguai.

O último vídeo desse primeiro filme, foi realizado pela **estudante VI**¹⁵, e também representa imagens da linha internacional, local do comércio popular (Imagem 6), porém, suas imagens apresentam a variedade que há entre os comerciantes “oficiais” no box das lojas e os vendedores ambulantes. Apresenta inicialmente em sua fala a palavra fronteira como a divisão oficial entre países, que divide culturas “*mas que acabam se tornando uma só*”. Aponta traços do comércio e das práticas cotidianas enquanto distinção local de uma fronteira entre Estados-Nação, bem como características sociais entre as populações das duas cidades enquanto marcas das diferenças percebidas entre os países. Mas, em um momento de sua fala, demonstrando um terceiro processo resultante dessa divisa oficial “*a gente, tipo, se junta, e vê coisas umas das outras*”.

¹⁵ O áudio das falas da Estudante VI e X não puderam ser gravadas no momento das filmagens por problemas técnicos com o aparelho gravador. Suas falas foram registradas quando retornamos à escola. As entrevistas ocorreram na biblioteca com as estudantes observando suas imagens filmadas pelo notebook.



Figura 6- Fotograma/Frame filmado pela estudante VI - Os comerciantes ambulantes entre o comércio popular “oficial” e o ponto final da linha de transporte público de Ponta Porã, a menos de cinquenta metros da linha internacional de divisa entre Brasil e Paraguai.

Vamos ao segundo filme? Assista *Praça e parque, lazer e outros afins*¹⁶, com imagens captadas e editadas por cinco estudantes que escolheram a praça e o parque como representações de fronteira. Iniciamos com os dois primeiros vídeos apresentando as imagens da Praça Lagoa Punta Porá e os três últimos com imagens do Parque dos Ervais.

O **estudante VII** apresenta suas considerações voltadas às marcas das “*tradicionalidades*” que ele julga estarem presentes nos elementos paisagísticos materiais que representariam a condição de fronteira da região. Sendo considerada por ele, mais que um ponto turístico, a Lagoa Punta Porá (Imagem 7) representaria essa condição por fazer parte da história de vida de muitas pessoas. Como uma interface territorial histórica de formação e fortalecimento de identidades fronteiriças, “*nesse lugar, tipo assim, marca a infância de qualquer pessoa, tipo, as vezes um adulto chega, a certo ponto, senta no banco e começa a lembrar. A mesma coisa comigo*”.

Ao argumentar sobre a relação de fluxos econômicos, salienta que, mesmo a região de fronteira em questão, ter sido palco de conflitos territoriais entre os países vizinhos no passado, ocorre atualmente uma relação harmônica, de ajuda mútua. Considerando que se desenvolvem maneiras distintas de comércio, mas que de certa forma se auxiliam.

O que nos aparenta a partir da escolha do lugar é a interpretação que a fronteira ou fronteiras são vários pontos, lugares materiais, que simbolizam a divisa entre os municípios/países como fronteira. E que esses lugares podem ser dobras para várias fronteiras (embora não muito óbvio em sua fala), pois estão associadas a uma interpretação de limites institucionalizados.

¹⁶ Endereço do segundo vídeo *Praça e parques, lazer e outros afins*: <https://www.youtube.com/watch?v=SPoAMyrCXvU&feature=youtu.be>.



Figura 7- Fotograma/Frame filmado pelo estudante VII na Lagoa de Punta Porá, a aproximadamente cento e cinquenta metros da linha internacional entre Brasil e Paraguai.

O **estudante VIII** traz em sua fala inicial a fronteira material como conjugação entre países, culturas, costumes e famílias, intensificada pela divisa internacional, oficial. A escolha dessas paisagens representa tal observação, pois considera o local como um lugar de lazer e encontro entre pessoas das cidades vizinhas (Imagem 8).

As marcas no território, identificadas como divisas entre os países são interpretadas como possibilidades de “*misturas*” entre pessoas (comércio, amizades relações matrimoniais) e culturas envolvendo, no caso, os dois países Brasil e Paraguai. Porém, a fronteira não se limitaria à materialidade “*divisa*”, podendo ser encontrada em vários lugares de Ponta Porã, “*de formas diferentes você percebe que há uma fronteira, mesmo não sendo em uma divisa*”. Segundo o estudante, essas formas diferentes estão nas vestimentas, nas falas/línguas e nas práticas sociais em geral. Porém, nos parece ainda associada a perspectiva oficial, maior, de limites, diferenças entre os países.



Figura 8- Fotograma/Frame filmado pelo estudante VIII na Lagoa de Punta Porá, a aproximadamente cento e cinquenta metros da linha internacional entre Brasil e Paraguai.

As imagens registradas pelo **estudante IX** são referenciadas no Parque dos Ervais (Imagem 9). O estudante selecionou em sua edição imagens do local de entrada do parque. As imagens e sua fala apresentam uma perspectiva, ao nosso ver, associada à materialidade da divisa internacional entre países ou oficiais entre localidades. Pois, destaca que *“fronteira, eu acho que é importante, tipo, você conhecer as culturas de outros lugares de outros países”*. Em seguida, se volta para o parque como lugar que ocasiona o contato entre as pessoas dos países vizinhos, por meio das atividades esportivas e de lazer ali realizadas. A fronteira oficial, representada pelas imagens do parque, se configura em sua fala como importante possibilitadora de se conhecer outras culturas, pois facilitaria o contato de *“culturas de povos diferentes reunidas no mesmo lugar”*.



Figura 9- Fotograma/Frame filmado pelo estudante IX no Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, localizado aproximadamente a quatrocentos metros da linha internacional entre Brasil e Paraguai.

A **estudante X** inicia seu vídeo com a mostra de imagens da área destinada à prática de skate, mas as imagens que se destacam, pela maior duração do tempo de exibição, são de outra área do parque, destinada às práticas de exercícios físicos (Imagem 10), e deduzimos também, por ter a presença de crianças no momento da filmagem. As imagens foram selecionadas na edição como locais que possibilitam encontros entre as pessoas dos países vizinhos.

A fala da **estudante X** também se baseia nas relações sociais que ocorrem no parque para expressar o que pensa sobre fronteira. Para a estudante a fronteira seria quando pessoas de países diferentes, como exemplo, Brasil e Paraguai *“frequentam o mesmo lugar”*. Então, o estar/frequentar outros lugares de outros países é uma representação de fronteira para a estudante: *“eu frequento os mesmos lugares que outras pessoas da outra fronteira”*. E finaliza

expressando que mesmo sendo uma fronteira oficial, ela se configura no “*desejo de praticar as mesmas coisas*”.



Figura 10- Fotograma/Frame filmado pela estudante X no Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, localizado aproximadamente a quatrocentos metros da linha internacional entre Paraguai e Brasil.

Por fim, a **estudante XI** se refere ao Parque dos Ervais como um lugar onde pessoas, famílias e amigos se encontram, praticam esportes e têm momentos de lazer. Seu vídeo prioriza imagens da área central do parque (Imagem 11). Em sua fala demonstra uma percepção material de limite físico do território, da fronteira: “*Pra cá, já é uma parte. Pra lá, já é a fronteira com o Paraguai*”. Por mais ambígua que pareça em seu diálogo, a **estudante XI** reflete sobre o uso do parque como território agenciador de trocas de culturas, por meio das pessoas que ali o frequentam. Outro aspecto importante de seu diálogo são as relações de trocas econômicas, como um lugar de acesso a produtos alimentícios ou de vestuário, por terem preços mais baratos, ou por despertarem o desejo pelo consumo de alguma forma. Em geral, o que percebemos em suas palavras sobre o tema, é a fronteira como materialidade de divisa internacional entre os dois países, que possibilita trocas culturais e de mercadorias.



Figura 11- Fotograma/Frame filmado pela estudante XI no Parque dos Ervais: Prefeito Aires Marques, localizado a aproximadamente a quatrocentos metros da linha internacional entre Brasil e Paraguai.

O terceiro filme apresentado nesse capítulo, *Lei, ordem, passado e fim*¹⁷ demonstra a coletânea de quatro vídeos de registros em locais variados. Embora ainda associados a imagens de Estado, como veremos, apresentam, no entanto, alguns locais desassociados dos anteriores que para nós são considerados inusitados quando apresentados como escolha a serem filmados.

Visualizado o filme, iniciamos nossas considerações sobre o vídeo realizado pela **estudante XII**. A mesma direciona suas observações sobre a conceituação de fronteira como um limite, de cerceamento de liberdade de deslocamento dos corpos, de barreiras físicas, legais e morais, internacionais ou não. A escolha do local e das imagens refletem essa percepção (Imagem 12).

Por ser uma penitenciária, muros altos, arames, local onde se cumpre as penas, faz-se as penitências, as primeiras frases abordaram essas perspectivas, a dos limites impostos a quem cometeu um crime e pela legislação deve ter sua “liberdade de ir e vir” suprimida. No entanto, suas observações foram mais abrangentes. Ampliaram para concepções que tocam abordam o tema como limites morais, pessoais, intensivos.

A **estudante XII** amplia sua discussão considerando que fronteiras existem “*de vários tipos, de várias formas, de vários jeitos, até mesmos dentro de nós existem várias fronteiras, porque nós mesmos nos limitamos a fazer coisas e a não fazer*”. Logo, não se restringem aos lugares, aos países, às leis. São limites encontrados em nós, fronteiras sobre nossas vontades, sobre nossos desejos. Considera que a fronteira internacional entre os dois municípios possui aspectos negativos, associados à criminalidade e facilidade de trânsito entre os países,

¹⁷ Endereço do vídeo *Lei e ordem, passado e fim*: <https://www.youtube.com/watch?v=I5DdaUKT1y8&feature=youtu.be>.

facilitando a fuga de um crime, por exemplo, e a própria facilidade de acesso é potência para o encontro com pessoas e culturas diferentes.



Figura 12- Fotograma/Frame filmado pela estudante XII da fachada do Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã.

O próximo vídeo realizado pelo **estudante XIII** demonstra uma marca poderosa do Estado brasileiro em limites territoriais oficiais, as imagens são do quartel do Exército (Imagem 13). O estudante inicia sua fala destacando a importância do regimento militar como símbolo máximo da segurança do país. No decorrer do vídeo destaca imagens associadas aos armamentos e veículos de guerra pertencentes ao Exército, utiliza o recurso de acelerar o tempo do vídeo para mostrar o máximo possível das imagens filmadas e desacelera quando aparece o nome do quartel e a frase: *Sentinela Avançada da Fronteira*. Acreditamos que tais símbolos, para o estudante, representam esse poder do Estado brasileiro, do controle, de segurança.

O **estudante XIII** pontua a questão da violência como um problema da localidade. Em sua fala, destaca o assassinato brutal ocorrido no dia 16 de junho de 2016 do traficante de entorpecentes e armas Jorge Raffaat. Fato noticiado a nível internacional. E salienta que o fato de ser “*fronteira aberta*” resulta no lado bom, conviver “*com bastante pessoas diferentes*”, associando ao comércio, às faculdades de medicina existentes no lado paraguaio, e o lado ruim que gera muito assalto, “*as pessoas te assaltam e correm ali pra fronteira e os policiais do Brasil não podem fazer nada*”. Consideramos uma percepção muito associada ao medo e insegurança dentro de uma lógica de divisa internacional e de diferenciação de ordem e legalidades entre os países. Apresenta assim, implicitamente em seu discurso, segundo nossa percepção, uma situação de menor poder legal do Estado paraguaio sobre seu território.



Figura 13- Fotograma/Frame filmado pelo estudante XIII do 11º Regimento de Cavalaria Mecanizada Marechal Dutra do Exército Brasileiro de Ponta Porã.

O vídeo seguinte exhibe uma paisagem degradada pelo tempo, por acontecimentos. A escolha do lugar para representar a fronteira, feita pela **estudante XIV**, nos remete ao passado, à história da cidade de Ponta Porã e conseqüentemente à fronteira entre os dois países em questão. A estudante em sua fala apresenta o “Castelinho” (Imagem 14) como o lugar onde várias histórias de pessoas, brasileiros e paraguaios convergiam.

Através das imagens filmadas pela **estudante XIV**, observamos o passado virtual, atualizado por ela, formulando pensamentos e palavras expressando uma percepção de fronteira como sendo algo “*específico para nós*”, se referindo aos moradores daquela região, como sendo um tipo de fronteira para esse território. Aborda tal fenômeno de divisa oficializada como junção entre as cidades e utiliza a palavra *divisa* para representar a divisão/compartilhamento de culturas, “*divisão de culturas, divisão de experiências de vida*”, percepção associada a localidade, “*é muito estranho você pensar que quando você dá um passo, você está em outro país, outra cidade*”, mas considerada como aspecto singular que promove uma “riqueza” de experiências pelo contato com outra cultura.

Embora a ideia de fronteira esteja associada à divisa internacional entre os países, é interessante perceber que a mesma se refere ao morador da localidade como ser possuidor da fronteira em si (identidade/territorialidade). E que essa fronteira (identidade/territorialidade) é carregada consigo para outras localidades.



Figura 14- Fotograma/Frame filmado pela estudante XIV do prédio da antiga Estação Ferroviária de Ponta Porã, conhecido popularmente como *Castelinho*.

O derradeiro vídeo filmado e editado pela **estudante XV** nos leva a imagens que consideramos inusitadas. Suas percepções sobre o tema gerador traz a ideia de fronteira como limite, como o que separa, e como imagens de uma representação maior de limite, de fronteira, escolheu o Cemitério Municipal Cristo Rei de Ponta Porã (Imagem 15), como um local que separa a vida e a morte, a fronteira final. A estudante ao argumentar sobre sua escolha provocou em nós pensamentos que nos orientam (ou ocidentam) a compreender uma fronteira proposta como física, material. Os limites dos muros do cemitério, que separam os vivos dos mortos, objetivos, extensivos, e o simbólico imagético, subjetivo, entre o estar vivo e o estar morto: “*quem tá, desse lado aqui no cemitério, é outro lugar*”, o intensivo. Obviamente que desconsiderou o trabalho dos funcionários dentro do ambiente, mas acreditamos que esse não era seu foco.

A **estudante XV** apresenta em sua fala que “*tem vários tipos de fronteira*”, todas se enquadrando enquanto limites, ao mesmo tempo nos demonstra uma perspectiva curiosa quando expõe em sua fala que “*meu limite acabaria aqui se eu morresse*”, como a morte sendo o fim dos limites. Sua escala de manifestação ultrapassa normatizações, e as ordenações oficiais chegando aos limites de vida e morte.

Ao ser indagada sobre como é viver nessa região, percebemos que sua referência se restringe a uma fronteira fixa, internacional, oficial, acreditamos que devido a influência do norteamento (ou suleamento) de nossa indagação. Assim como o **estudante IV** usa o termo “*fronteira seca*”, e estabelece uma relação de risco com perigos, “*acho arriscado porque acontece muitas coisas aqui*”, e os aspectos positivos, algo bom, seriam as misturas e assimilações culturais entre as cidades, entre os países vizinhos.



Figura 15- Fotograma/Frame filmado pela estudante XV do Cemitério Municipal Cristo em Ponta Porã.

Assim findam nossas considerações sobre os vídeos produzidos pelos estudantes com o intuito de destacar imagens, falas e as percepções que julgamos importantes para o direcionamento da proposta da investigação de nosso trabalho. Sobre os vídeos, como havíamos explanado anteriormente, optamos por dividi-los em três categorias seguindo um critério de semelhança de escolha dos locais, mas o último filme foi organizado a partir de localidades distintas. O nome dado aos três filmes buscou representar as imagens selecionadas pelos estudantes e suas intencionalidades que se destacaram, obviamente, sob nossa perspectiva analítica.

O primeiro filme recebe o nome *Símbolos e limites nacionais* por apresentar imagens e falas carregadas de impressões nacionais de Estado, maiores, institucionalizadas. As imagens se referiram a locais que mostravam as bandeiras e a divisa internacional entre os países. O segundo por nome de *Praça e parque, lazer e outros afins*, recebe tal alcunha por expressar as imagens relacionadas aos espaços públicos da praça e do parque, sendo associados como locais possibilitadores de encontros, de trocas culturais, de convivência entre as pessoas da região por meio de interações diversas ligadas às práticas esportivas e lazer em geral.

O terceiro filme, *Lei, ordem, passado e fim*, por apresentar variações na escolha das localidades e algumas falas distintas das demais, buscou-se apenas representar cada vídeo com uma palavra. Diferentemente dos outros dois filmes, que escolhemos nomes generalizantes. A *Lei* se refere as imagens do presídio feminino, da ideia passada pela estudante de fronteiras legais, cerceamento da “liberdade do corpo” de ir e vir por cumprimento de uma pena instituída pela legislação vigente, da austeridade que as imagens demonstram como símbolo do poder de Estado.

A palavra *ordem* se remete ao estudante que filmou o prédio do Exército, como símbolo da ordem de Estado, do poder de Estado presente naquela localidade como controle territorial,

representando então, a segurança maior de ordenação do território, garantindo a ordem no território brasileiro.

O *passado* no nome do filme se refere as imagens do “castelinho”, da antiga estação ferroviária de Ponta Porã. A estudante se remete ao local como lugar de importância histórica, de lembranças, embora outros estudantes também tenham feito isso associando as praças por essa perspectiva do passado, de lembranças. A estudante atualiza o local que hoje se encontra degradado.

E o *fim*, nome dado em menção ao último vídeo, às imagens do cemitério municipal, propõe, por meio das imagens editadas e falas realizadas pela estudante, expressar o maior e último limite da existência humana no planeta, a morte. As associações que buscamos representar entre os nomes e os vídeos resultam dessa tentativa de sintetizar ideias centrais das filmagens, que só puderam acontecer mediante aos diálogos que foram realizados.

Buscamos por meio dos diálogos com os estudantes, orientados (ou meridionados) pelos questionamentos apresentados anteriormente, agenciar as imagens dos locais escolhidos aos pensamentos dos mesmos sobre as imagens e sobre a(s) fronteira(s) e suas experiências de vida na região.

Em alguns casos, os questionamentos não se faziam claros aos estudantes, e, portanto, não se efetivava o diálogo, talvez pela dificuldade em formular frases para expressar em palavras seus pensamentos, ou por nunca antes terem pensado, refletido sobre essas questões direcionadas às percepções da temática. Isso nos foi relatado depois das filmagens por alguns estudantes, mas estamos nos pautando mais em um campo especulativo do que propriamente científico.

Essas imagens em conjunto com os diálogos tornam-se provocadores de pensamentos por parte dos estudantes sobre as fronteiras que vivenciam. Por meio desses, percebemos que há um discurso hegemônico de fronteira oficial replicado em suas falas.

Mas os vídeos, editado pelos estudantes, trazem uma carga de possibilidade de deriva das imagens filmadas, decalques da imagem de fronteira captada pelos mesmos e agenciadas às suas percepções e vivências, rasurando, em alguns casos, o instituído como oficial, o decalque, criando dobras nos territórios, nas fronteiras, revelando as tensões entre o extensivo, materialidade que se codifica pelas linguagens de Estado, maior, e o intensivo, que se configura e reconfigura constantemente, territorializa e desterritorializa e reterritorializa no acontecer da vida, nos sentimentos desenvolvidos no cotidiano, no devir.

Supomos que, ao ver os filmes leitor(a), também tenha formulado suas considerações e destaques. Os sons e imagens registrados pelas técnicas de filmagem, as vontades e

percepções dos estudantes que chegaram até vós podem provocar ou potencializar experiências por meio dos filmes, forçando as imagens dos locais, dos espaços a entrar em deriva, seja de nossos pensamentos hegemônicos sobre os lugares, paisagens, territórios e sobre as fronteiras, seja de nossas buscas por novas conexões e investigações sobre os lugares. (OLIVEIRA JR, 2013).

Para os vídeos apresentados neste capítulo, ficamos nessa perspectiva da experiência do estudante sobre o tema gerador, a(s) fronteira(s), observando e refletindo sobre as interfaces territoriais e seus desdobramentos no olhar dos mesmos. Buscaremos identificar os limites, as escalas, dimensões e as construções dos sujeitos, de seus corpos que as experienciam, o real da vida cotidiana, em suas extensividades e intensividades, elaborando assim um quarto vídeo, um vídeo-mapa, a partir dos vídeos editados pelos estudantes, apresentando-o para os mesmos, e analisando os resultados dessa outra visualização, por um viés de possibilidades de uso da cartografia analítica voltado ao ensino de Geografia. Faremos tal discussão no capítulo vindouro.

CAPÍTULO 3

O VÍDEO-MAPA COM FRONTEIRAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

3.1 O experimento: a compilação dos vídeos, exibição e diálogos

O ato de filmar, de captura de imagens através da tecnologia da câmera filmadora, associado à escola, à disciplina de Geografia, ao professor (nós), aos locais, aos corpos dos estudantes no meio desse processo, das pessoas que estavam nos locais filmados, produziram inúmeras dinâmicas e podem gerar interesses múltiplos. Nosso interesse tem por objetivo o processo de ensino-aprendizagem. E nos questionamos: os resultados das filmagens dos estudantes podem ser interpretados como vídeo-mapas? Como podem os vídeos filmados serem usados para o ensino e quais análises e discussões podemos tirar a partir desse experimento?

O experimento em si, sair com os estudantes a campo e filmar imagens de locais que eles escolheram para representar a “fronteira”, não compreende a totalidade do trabalho. É uma parte importantíssima da investigação, a base geradora da principal discussão: sua aplicação ao ensino e a construção do vídeo-mapa. Os vídeos e seus recortes apresentam e representam a palavra fronteira associada ao discurso hegemônico de Estado, da divisa internacional entre os países, da Geografia maior, do estudante maior. Isso é demonstrado pelas imagens filmadas a partir de lugares de Estado como as praças, parques, presídio, quartel, prédio da antiga estação, cemitério e a linha internacional.

Por essas observações decidimos fazer um quarto vídeo com a junção dos demais, porém com algumas edições feitas por nós. Aí entra nosso papel. Assim como os estudantes com as câmeras em suas mãos recortaram as imagens dos locais por meio do enquadramento, da edição, nós realizamos recortes, direcionamentos, no intuito de atravessar/imbricar a prática pedagógica com os vídeos, por meio de destaques nas palavras e/ou frases através de legendas, objetivando destacar ideias que consideramos importantes para a pesquisa geradas pelos e com os estudantes. Sejam ideias oriundas de percepções fixas, institucionalizadas, maiores e extensivas sobre a fronteira ou contraditórias e confusas percebidas em alguns diálogos, demonstrando as intensidades do cotidiano da vivência.

Nossa interferência na produção, embora sutil no sentido de não alterar a edição realizada pelos estudantes, não se restringiria a destacar palavras legendando as falas.

Criamos uma breve introdução para o vídeo tentando provocar o estudante a ouvir sua voz e de seus colegas se misturando com uma tela branca de fundo, e palavras surgindo.

O vídeo recebe o nome *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*. Pretencioso? Sabemos que só por constar “vídeo-mapa” no título não significa que o trabalho se configure em um vídeo-mapa. Mas buscaremos, no decorrer deste capítulo, dar conta do uso da linguagem audiovisual enquanto possibilidade cartográfica e seu passível papel no ensino-aprendizagem da Geografia.

Esse vídeo é o material mais extenso, primeiro por apresentar a coletânea de todos os vídeos e segundo, por ter uma introdução elaborada por nós.

Feito o trabalho de edição do vídeo por essa perspectiva, segundo nossa percepção, nossos olhares, nossos destaques e recortes, realizamos a última reunião em uma sala de aula da escola no dia 27 de outubro de 2016, objetivando exibir o vídeo, e realizar um diálogo com os estudantes sobre suas impressões em relação ao vídeo-mapa, ao experimento, fazer uma discussão sobre o vídeo apresentando nossas análises investigativas (que também serão tratadas neste trabalho) e, por fim, trabalhar autores que abordam a temática em questão por meio de citações e discussões.

Ressaltamos que foi a primeira vez que os estudantes assistiram todos os vídeos aglutinados. Antes, cada um só teve contato com os vídeos e os áudios gravados correspondente aos dias de suas filmagens, e posteriormente, nos dias das edições. Embora os membros dos grupos estivessem presentes nos dias das filmagens, e, em sua maioria, no dia da edição, portanto, sabendo das imagens dos locais escolhidos, os mesmos não sabiam dos demais locais filmados pelos outros estudantes dos outros grupos e nem das falas registradas, pois foram gravadas individualmente sem a presença dos demais membros dos grupos.

No dia da reunião compareceram oito dos quinze estudantes participantes do projeto. Estudantes **IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI**. Os demais não puderam comparecer no dia marcado. Para efeito de participação, entramos em contato com seis dos sete estudantes (**I, II, XII, XIII, XIV e XV**) que não puderam comparecer no dia da reunião, e solicitamos que visualizassem o link do vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras* no canal do site Youtube e depois respondessem as perguntas que foram formuladas como direcionamento de reflexões acerca do vídeo. Infelizmente perdemos o contato com o **estudante III** que migrou para o estado de São Paulo.

Os diálogos durante a reunião foram registrados utilizando o gravador de voz (já especificado) e os demais registros foram enviados por meio de áudios via WhatsApp para

nosso aparelho celular¹⁸. Foram feitas as transcrições das falas dos estudantes para nossa análise, sendo selecionadas as partes das falas que nos interessam. As falas completas transcritas encontram-se em anexo neste trabalho.

Quanto às perguntas que direcionaram nossas discussões, pós-exibição do vídeo, as mesmas foram realizadas na reunião em uma roda de conversa e posteriormente apresentadas aos estudantes que as responderam em outro momento e local. Realizamos as seguintes indagações: *Teve outras ideias de locais/lugares para filmar? Quais foram suas impressões sobre os outros locais/lugares filmados pelos colegas? O que chamou sua atenção na escolha do local ou dos locais? O que chamou sua atenção no vídeo?*

Após a gravação de suas respostas/falas realizamos a discussão conceitual sobre *fronteira*. Foi elaborado um material por meio de slides e apostila sobre a discussão de *fronteira* tendo como referência autores que discutem tal temática¹⁹. Como não é foco do trabalho a discussão teórico-conceitual sobre *fronteira*, mas, como as discussões trazidas por esses autores foi considerada parte da etapa final do trabalho com os estudantes, apresentaremos seus conceitos de maneira breve para ajudar no entendimento do que foi trabalhado.

Primeiro partimos do conceito de território a partir de Deleuze e Guattari interpretado por Rogério Haesbaert dentro do discurso geográfico²⁰. Em seguida apresentamos as abordagens de Douglas Santos sobre o conceito. Segundo Douglas Santos²¹ o território é o segundo movimento na construção do conhecimento e, portanto, não é uma identidade do objeto, mas uma condição da construção do conhecimento pelo sujeito – trata-se do sensório pensado ou o “concreto em pensamento”. Assim, território não é algo em si e para si sem que seja, igualmente, a ordem como se realiza a construção do “saber do sujeito”. “É a realidade objetiva que se objetiva na subjetividade da objetivação do sujeito”, em nosso contato com o mundo.

Sendo assim, os territórios criam seus limites, fixos ou não, materiais ou simbólicos, objetivos ou subjetivos. Coletivos ou individuais. Esses limites são as fronteiras que nos

¹⁸ Os áudios das gravações realizadas durante a reunião do dia 27 de outubro de 2016 e os áudios enviados pelos demais estudantes via WhatsApp encontram-se juntos em um vídeo, no link <https://www.youtube.com/watch?v=SYmby-r1Q3w> hospedado no site Youtube em nosso canal. As únicas edições realizadas foram a ocultação dos nomes dos estudantes, quando citados pelos colegas em suas falas, e nossas falas.

¹⁹ Para os estudantes que não estiveram presentes na reunião final foram enviadas as apostilas com as discussões conceituais realizadas.

²⁰ Ver nota de rodapé 5 página 15.

²¹ Formulações apresentadas durante a disciplina **Tópicos Especiais III: As Categorias da Geografia**, ministrada no 2º semestre de 2015, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia- Faculdade de Ciências Humanas-UFGD.

surtem à percepção. A palavra fronteira já nos dá a ideia de limite, de divisa, do diferente, do estranho entre outros preconceitos. O sociólogo José de Souza Martins (2009) conceitua a fronteira de maneira singular e ao mesmo tempo a considerá-la multifacetada em suas relações territoriais:

[...] a fronteira de modo algum se resume e se reduz a fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteiras de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E sobre tudo, fronteira do humano. (MARTINS, 2009, p. 13).

Segundo a geógrafa Flaviana G. Nunes (2014) a fronteira transcende conceitos de divisão ou separação do diferente ou diferenças. Para a autora:

A fronteira, [...] pode também implicar numa realidade específica, marcada por uma relação de troca cultural entre os diferentes povos aí residentes, ou seja, as áreas de fronteiras podem representar áreas de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como também podem surgir como áreas de trocas interculturais e os consequentes hibridismos culturais. (NUNES, 2014, p. 01).

A autora ao dialogar com Martins (1997) fortalece suas concepções sobre a fronteira, ao identificá-la como “um lugar em que os vários grupos humanos, ali localizados, produzem diversos tempos históricos, ou seja, uma geografia a manifestar os desencontros temporais da história” (NUNES, 2014, p. 02 e 03).

Outros autores como Michenco (2011) partem dessas considerações e dialogam com as especificidades voltadas a fronteira Paraguai/Brasil. O autor expõe que “a construção e/ou delimitação fronteira envolve a definição do ser/estar de cada um: ser brasileiro, ser paraguaio implica em registrar onde você está e quem você é” (MICHENCO, 2011, p. 14). O autor destaca que essa identificação enquanto ser fronteiro, não se apresenta clara, pois essa dinâmica de fluxos de pessoas e territorialidades transcendem os nacionalismos.

E por fim, para Deleuze, em seu livro *A Imagem-Tempo cinema 2*, as fronteiras dos territórios e dos filmes são tomadas como zonas de passagem, espaços de trocas e transições, algo que está em fuga.

A fronteira só pode ser apreendida como fugidia, quando já não sabemos onde ela passa, entre o Branco e Negro, mas também entre o filme e o não-filme: é propriedade do filme estar sempre fora de suas marcas, em ruptura com a “boa distância”, indo sempre além da “zona reservada” onde gostariam de mantê-lo no espaço e no tempo (Deleuze 2013, p. 187).

Esses foram os autores e conceitos apresentados aos estudantes pós exibição do vídeo-mapa e gravação de suas falas. Portanto, para deixar claro, os mesmos não interferiram nas

respostas/falas dos estudantes anteriormente. Dando continuidade às discussões iremos traçar um percurso no sentido de objetivar a extrair aspectos das falas dos estudantes que expressaram, de forma geral ou particular, as ideias que surgiram a partir da experiência de participar do experimento e da visualização do vídeo final *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*, sejam elas associadas a percepção de fronteira internacional, oficial entre países, extensivas, ou ligadas a percepções que transpassam essa concepção fixa, sendo carregadas de multiplicidades, das dinâmicas da vida, intensivas.

Para darmos seguimento em nossas análises, é importante que visualize o vídeo leitor(a)²² para ficar a par do material que os estudantes visualizaram. Feito isso, iniciemos nossas considerações e análises no tópico a seguir, utilizando a falas gravadas dos já citados estudantes que participaram da reunião e, posteriormente, os áudios das respostas enviadas pelos demais participantes.

Dividiremos nossas observações entre as falas dos estudantes que participaram da reunião final e as dos que responderam posteriormente, eletronicamente/virtualmente enviadas, pois consideramos que as interferências e situações tanto de visualização do vídeo quanto da realização das respostas são distintas, sejam dos ambientes, da presença dos colegas e obviamente da nossa.

3.2 O experimento: as investigações sobre os diálogos da reunião

Na reunião, após a visualização do vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*, iniciamos os trabalhos questionando os estudantes se pensaram em outros locais/imagens para filmar. As respostas, de forma geral, foram associadas a locais de Estado: linha internacional, Receita Federal, aeroporto e locais que os outros colegas haviam filmado, inclusive foi cogitada a própria escola pela **estudante XI** - mais um local que representa o Estado. Logo, ou as respostas resultaram de pensamentos ocasionados pela pergunta realizada no momento, levando-os a responderem algo associado às visualizações exibidas no vídeo, adotando a interpretação das imagens dos locais como real exemplo de lugares que representem o que é fronteira, uma fronteira oficial. Ou realmente pensaram anteriormente, provocados por nossa solicitação de escolha de imagens e/ou locais que representassem a fronteira, em locais/imagens de Estado, da Geografia maior, de uma

²² Link de acesso ao vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*: <https://www.youtube.com/watch?v=AQQsxYojguE&t=125s>

fronteira institucionalizada, pois é assim que a identificam, a reconhecem, a validam enquanto realidade.

Essa linha de pensamento se fortalece ao associarmos às respostas dadas por alguns estudantes, quando indagados sobre o que acharam dos lugares filmados pelos colegas. O **estudante IV** responde “*achei que são bons lugares pra representar a fronteira né, representar onde nós estamos, onde moramos*”. A **estudante XI**: “*legal*”. O **estudante VII**: “*alguns lugares achei bem incomum pra ser fronteira, mas alguns teve boas escolhas, o regimento, o castelinho. Foram lugares ótimos pras filmagens*”. O **estudante IX**: “*cada um representa, se representa fronteira pelo seu pensamento mesmo*”. O **estudante VIII**: “*eu achei bastante interessante pela diversidade né, cada um tem em sua mente o que é fronteira, entendeu? Cultura*”. **Estudante V**: “*apesar de algumas pessoas terem repetido os lugares, mostrou também a diferença e a forma deles de pensar*”.

Logo, devemos considerar que as escolhas dos lugares, como identificação, estão vinculadas aos pensamentos de que os locais realmente representam uma imagem do que é uma fronteira. Alguns comentaram sobre a “diversidade” de escolhas, mas ainda assim agregado as imagens enquanto representações da fronteira. Esse é um ponto interessante para se pensar: a **representação**. Acreditamos que os estudantes interpretam as imagens filmadas não como mais uma representação de uma forma fronteira, mas como representações do real, como representações da verdadeira fronteira, *ser o mesmo que*.

Já nos cabe aqui fazer uma análise sobre nossa perspectiva de *representação* ao observarmos as imagens/locais que os estudantes registraram. Adotamos as abordagens feitas pelo geógrafo Oliveira Jr. em seu texto *Grafar o espaço, educar os olhos: Rumo a geografias menores* que relaciona a palavra representação ao conceito de *estar-no-lugar-de*:

[...] Representar, aqui, está no sentido de *estar-no-lugar-de* e não de *ser-o-mesmo-que*. No entanto, notadamente no que se as fotografias, aos filmes e às obras televisivas, esta distinção é quase sempre apagada, um sentido tronando-se o outro, o “não é” tornando-se “é”. Isso porque o “não é”- *estar-no-lugar-de* – e o “é” – *ser-o-mesmo-que* – andam juntos nessas imagens, pois elas remetem a certas coisas e apresentam-nos essas tais coisas indiciadas visualmente e também auditivamente, no caso dos produtos audiovisuais com forte verossimilhança à naturalidade com que vemos e ouvimos no mundo além da imagem [...] (OLIVEIRA JR., 2009, p.21-22).

Essa abordagem proposta Oliveira Jr. (2009) corrobora com nossas considerações de que os estudantes buscaram e acreditam que as suas representações e a de seus colegas são como imagens verdadeiras do que é a fronteira, a “verdadeira”, a “real” fronteira, *ser-o-*

mesmo-que. O **estudante VII**, inclusive, expressa em sua fala que as imagens dos lugares que fugiam do discurso hegemônico, maior, de imagens de fronteira, são incomuns: *“alguns lugares achei bem incomum pra ser fronteira, mas alguns teve boas escolhas, o regimento, o castelinho. Foram lugares ótimos pras filmagens”*. Logo, os ótimos locais são as imagens simbólicas que marcam a localidade eleitos pelo “senso comum”, pela mídia local, pelo o que é considerado como patrimônio histórico (castelinho) e talvez pelo o ensino escolar.

Duas estudantes, no entanto, formulam respostas que destoam dos demais. Se atentam a outras percepções. A **estudante VI** diz *“eu achei legal, gostei bastante do cemitério, da fronteira da vida e da morte”*, referindo-se ao inusitado lugar escolhido pela **estudante XV** e sua abordagem mais profunda sobre a fronteira enquanto limite da vida e da morte. Isso já se configura como acontecimento de pensamento que foge, ao menos, de sua escolha (comércio na linha internacional) e de suas possibilidades de locais a serem filmados (*“eu também pensei na lagoa e no exército”*) e da maioria dos colegas.

A **estudante X** quando diz *“eu achei legal, porque aqui convivem as pessoas do Paraguai e do Brasil juntas, então: qualquer lugar”*, expõe, explicitamente, que todos falaram sobre uma fronteira internacional entre os países, mas, implicitamente, podemos extrair uma ideia de que não seria necessário a escolha de um local simbolicamente considerado por um discurso maior, hegemônico, para se representar a fronteira, mesmo sendo a oficial institucionalizada, pois, as pessoas que convivem juntas, seriam esse símbolo, *“então: qualquer lugar”* poderia ser escolhido.

Quando questionados sobre o que os chamou a atenção e/ou os influenciou para definir a escolha do local, as respostas variaram. O **estudante IV** disse *“comércio”* (Figura 4); **estudante VII** *“lembrança”* (Figura 7); **estudante XI** *“cultura”* (Figura 11), **estudante VIII** *“ponto turístico”* (Figura 8); **estudante IX** *“onde mais se reuniam jovens, tanto do Paraguai como do Brasil”* (Figura 9); **estudante V** *“eu pensei mais pela diversidade mesmo, que é o ponto final”* (Figura 5); **estudante VI** *“a mistura de culturas do comércio”* (Figura 4); **estudante X** *“o convívio das pessoas”* (Figura 10).

Três estudantes (**IV**, **VIII** e **VI**) associaram ao aspecto econômico como representação significativa da localidade se configurando em um lugar de comércio. O **estudante VII** escolheu seu local por causa da lembrança do lugar. O **estudante IX** e a **estudante X** escolheram o local para representar um lugar de encontro, por propiciar a reunião de pessoas. E o **estudante V** associou o ponto final de ônibus, por estar próximo da linha internacional, a um lugar que expõe a diversidade resultante do contato, mistura entre os países.

Vamos pensar essas reflexões pela percepção de *lugar*, adotando as perspectivas já apresentadas neste trabalho²³, do geógrafo Douglas Santos. Os estudantes reconhecem, identificam os locais como parte de um processo, que se desdobram em suas existências, em suas experiências com as dinâmicas ocorridas naquela localidade, se construindo a partir de suas relações extensivas e intensivas, formando suas identificações em dimensões escalares variadas. Como expõe o geógrafo, não é a materialidade em si, “*mas é o reconhecimento do caráter topológico das relações internas*”.

Quando os estudantes se fixam nas relações comerciais podemos pensar nas identificações com esses lugares em várias escalas. O geógrafo Ruy Moreira, em seu livro *O discurso do avesso* (2014), no capítulo *A estrutura analítica: o lugar estruturante do arranjo*, argumenta que os arranjos das paisagens, dos territórios e do espaço, estão orientados pelo capital. Estaríamos em arranjos econômicos, e que esses arranjos se encontram em diferentes escalas e proporções, do local ao global. Logo, tais dinâmicas que acontecem naquela localidade, o fluxo de turistas para se fazer compras de produtos importados e o fácil acesso a esses produtos para quem mora nessa região, as infraestruturas privadas e públicas desenvolvidas para atender essa demanda econômica, a sobrevivência de algumas pessoas por meio desse arranjo econômico e também a dependência do mesmo pelas questões cambiais e políticas internacionais que atravessam essas dinâmicas, entre outras tantas relações que se desencadeiam. Todos esses elementos, implicitamente, perpassam os discursos dos estudantes.

Por fim, questionando-os sobre o que lhes chamou a atenção no vídeo, a maioria das respostas destacaram as imagens filmadas pela **estudante XV** do cemitério, depois a da penitenciária filmada pela **estudante XII**. A **estudante VI** expressou: “*Eu gostei bastante do cemitério*”. O **estudante IX**: “*Eu achei alguns lugares inesperados como o presídio e o cemitério*”. A **estudante X**: “*Bom, o cemitério, porque eu não tinha pensado nisso, mas é bem óbvio*”. O **Estudante VIII** disse: “*Eu achei meio que surpreendente, surpreendente não, achei meio óbvio a escolha da estudante XII*” (penitenciária feminina). E o **estudante V** relatou: “*Eu achei bem curioso o cemitério que a estudante XV escolheu, só que é interessante o jeito que ela pensou*”.

Ao analisarmos essas falas, creditamos tais escolhas a algo que chamou suas atenções por justamente não serem lugares que seguiram a “padronização” de uma concepção de fronteira fixa, extensiva, oficial, portanto, são relatadas com destaque. Outro aspecto que nos

²³ Ver a citação 3 localizada na página 4.

atenta é a fala do **estudante V** quando diz que considerou interessante “*o jeito que ela pensou*”, como um reconhecimento de um pensamento fora dessa contextualização de tipo de fronteira pensada por ele e pela maioria de seus colegas, que foge do discurso maior.

Dos demais estudantes, um apresenta em sua resposta, algo curioso. O **estudante IV** fala que “*o que me chamou mais a atenção foi a diversidade de... a natureza mais que a estudante XIV gravou né, o castelinho lá, que hoje não pode mais entrar lá, que tá em reforma. Acho que só né, na verdade é só né*”. Julgamos que o estudante expressa ideias das variedades de locais filmados, e a mais interessante, da barreira de metal ao redor da antiga estação ferroviária, o castelinho. Quando diz “*hoje não pode mais entrar lá*” nos conta implicitamente que se podia entrar antes. Como se, dos locais filmados (embora na maioria das vezes representando uma fronteira/limite internacional entre dois países), esse seria o único que não se podia transitar, atravessar. Até o quartel do exército pode ser filmado em seu interior, mas o castelinho não estava acessível. O local ainda não está em reforma, mas continua cercado por ordem da prefeitura de Ponta Porã.

Seguiremos nossas investigações no próximo tópico sobre as os diálogos enviados pelos estudantes que estiveram na derradeira reunião.

3.3 O experimento: as investigações sobre os diálogos pós-reunião

Neste tópico discutiremos as reflexões realizadas pelos estudantes que não estiveram na reunião, e, posterior ao nosso contato e envio do *link* de acesso ao vídeo e das questões por meio da rede social virtual Facebook, visualizaram o vídeo em questão e responderam às indagações via áudio pelo aplicativo WhatsApp do aparelho celular em datas variadas.

O fato de não estarem condicionados ao ambiente da sala de aula, da reunião, com a presença dos outros colegas e da nossa, resultaram em respostas mais extensas e em alguns casos mais elaboradas. No entanto muitas indagações foram aglutinadas ou suprimidas por alguns estudantes. E em alguns casos, suas respostas ficaram incoerentes com as indagações, talvez por não terem interpretado o que se solicitava. Todas essas dinâmicas perpassam o processo de pesquisa e por isso fazemos questão de expô-los.

Em resposta a indagação sobre as possibilidades pensadas enquanto escolha de outras imagens/locais a serem filmados somente os estudantes **XII**, **XIII** e **XV** expuseram suas outras ideias, sejam sobre os outros lugares ou sobre a escolha dos seus. O **estudante XIII** ao dizer que havia pensado em filmar as “*barraquinhas, que é algo que marca muito*”,

continuou em sua lógica filmada de entendimento de fronteira como representação de Estado. Embora diferente de suas imagens do exército, as barraquinhas se encontram na linha internacional de divisa oficial.

As estudantes XII e XV que filmaram as imagens da penitenciária e cemitério, respectivamente, embora associados a locais de Estado, foram os que mais destoaram dos demais e apresentaram reflexões profundas em todas suas falas através das indagações. Mas vamos por partes. Sobre a “indagação em questão” as mesmas tiveram falas interessantíssimas. A **estudante XII** expõe que:

As ideias sobre fronteira elas fluem na nossa mente, mas como fronteira é um limite, eu pensei em várias outras antes de decidir por essa, mas acho que é uma fronteira que você é limitado pelo muro, você é limitado apenas a decisões de juízes e advogados, promotores e essa fronteira é o limite entre o que é bom, o bem e o mal, porque do muro pra fora, você tem uma vida, de repente você comete um delito, é colocado do muro pra dentro e pessoas começam a decidir o que vai ser da sua vida, você fica limitado a fronteira de não poder falar ‘eu não quero, eu não vô’, você tem que ir porque são regras. Ideias sobre fronteiras eu tenho várias, existem várias fronteiras, até mesmo dentro de nós, de nossos pensamentos, a fronteira de ser de não ser, de saber, são ‘n’ fronteiras em todos os cantos em todos os lugares.

E a **estudante XV** fala que:

Digo que sim, porque antes eu não pensava em fronteiras, e depois desse vídeo, depois desse projeto que eu entrei pra fazer, eu, na verdade assim, eu até pensei, na hora veio na cabeça, a fronteira entre Brasil e Paraguai, só que eu pensei: todos irão fazer isso porque estamos no meio de uma fronteira, eu moro numa fronteira né, então pra mim, depois eu pensei entre a fronteira entre a vida e a morte né, o único lugar que eu pensei foi em cemitério, então teve diferença sim. Hoje né, eu sei que não é só esses dois lugares que é fronteira. Existe vários tipos de fronteira, que hoje até penso né, vou num lugar eu penso né, será que isso aqui é uma fronteira, será que não? Entendeu? Já tenho um novo pensamento sobre o que é fronteira.

As duas estudantes seguem caminhos discursivos ora diferentes, ora semelhantes. A **estudante XII** transparece que já de início pensou em concepções sobre a palavra fronteira em vários contextos que não se restringiam às fronteiras físicas, fixas, extensivas e oficiais. Durante seu vídeo, em sua fala, já apresenta a ideia de pensar a penitenciária como fronteira material, mas também como fronteira de vontades, de desejo, de liberdade, fronteiras intensivas.

A **estudante XV** já direciona seus pensamentos iniciais a escolhas de locais que representem a fronteira entre os países, e faz a vinculação da escolha dos demais colegas à

obviedade por estarem em uma região de fronteira “*todos irão fazer isso porque estamos no meio de uma fronteira, eu moro numa fronteira né*”. Então, ou também associa a localidade do município como uma real fronteira, um real exemplo, ou não conseguiu se expressar oralmente nos deixando com essa impressão.

No entanto, se assemelha a **estudante XII** quando ambas apresentam em suas falas os vários tipos de fronteiras que podem existir: “*existem várias fronteiras, até mesmo dentro de nós, de nossos pensamentos, a fronteira de ser de não ser, de saber, são ‘n’ fronteiras em todos os cantos em todos os lugares*” (**estudante XII**); *Hoje né, eu sei que não é só esses dois lugares que é fronteira, Existe vários tipos de fronteira, que hoje até penso né, vou num lugar eu penso né, será que isso aqui é uma fronteira, será que não? Entendeu? Já tenho um novo pensamento sobre o que é fronteira*” (**estudante XV**). Isso demonstra que o início da proposta de pesquisa já induziu a pensamentos que repercutiram em observações sobre a fronteira e continuam repercutindo em seus cotidianos, afetando as extensividades e as intensividades, provocando a deriva do discurso hegemônico maior, buscando campos de uma geografia menor.

Sobre a questão de quais foram as impressões sobre os outros locais/lugares filmados pelos colegas, as respostas ficaram divididas em interpretação mais variadas. A **estudante I** se diz surpresa com as escolhas dos lugares, e considera “*bacana*” e “*não tinha ideia que que seria tão legal de ser gravado*”. Nos parece que a surpresa se remete às imagens que não foram filmadas na linha internacional de fronteira.

Já as estudantes **II** e **XIV** consideram as escolhas dos locais vinculadas a experiências do passado, de momentos da infância vividos pelos colegas, de possuírem uma história com o local, que se configura em lugar pelas vivências ali ocorridas, pela identificação da memória com as imagens, “*é que cada um deles tem meio que uma história sobre o lugar gravado, como posso dizer, é uns lugares que trazem certas lembranças pra eles*”, e “*e muitos citaram sua infância também, ou do porquê do lugar, era mais porque conheciam pela infância*” como expõem as estudantes **II** e **XIV**, respectivamente.

O **Estudante XIII** argumenta que: “*O que me chamou bastante atenção foi o que falaram sobre a amizade que temos com os paraguaios e a cultura né, que envolve tanto o lado brasileiro quanto o paraguaio*”. Assim como para o estudante, a palavra “*amizade*” também nos chama a atenção pelo seu destaque, pois está agregada a palavra “*cultura*”. Como se as práticas culturais da região (nos referindo as cidades vizinhas) simbolizassem essa “*amizade*”, esse envolvimento.

Sobre essa temática, a **estudante XII** faz uma longa explanação discutindo a escolha dos colegas, a sua escolha que lhe chamou mais atenção e outras reflexões sobre o tema gerador. Faremos um recorte para objetivar a nossa investigação²⁴. Então, a **estudante XII** explana que:

Os outros lugares que meus colegas filmaram são fronteiras, porém eu acho que, quando alguém fala sobre a fronteira, todo mundo pensa: fronteira de um estado, um limite entre um estado e outro, entre uma cidade e outra entre um país e outro, como é o caso da nossa cidade que tem a fronteira do Brasil e Paraguai, mas eu acho que são poucas as pessoas que pensam em outras fronteiras, em outros jeitos de representar as fronteiras. Porque a fronteira, ela tá em todas as partes, em todos os lugares existem as fronteiras, até mesmo dentro nós, as fronteiras elas estão aí, por que em todos os lugares que você vai tem um limites. Eu acho que eles deveriam, eu gostei bastante, mas acho que deveriam ter explorado mais sobre o significado da palavra fronteira, esse significado do limite, o que é esse limite? O que é essa fronteira de verdade? Não só olhar pra um lado pro outro e ver um país e outro fazendo fronteira e achar que fronteira só significa isso, espero que eles tenham essa ideia de fronteira em saber procurar, estudar mesmo, se aprofundar sobre esse limite.

Nos vídeos de meus colegas o que mais chamou minha atenção foi o vídeo da **estudante XV**, que ela foi até o cemitério pra gravar lá porque ali acho que é uma fronteira que tudo se conclui, ali é o limite onde tudo se conclui né, depois da morte a gente não sabe se vai pra algum lugar se não vai, ali eu acho que é o limite das fronteiras, é o limite de todas as fronteiras, o vídeo da **estudante XV** me chamou muito atenção por isso, porque foi bem pensado, bem elaborado.

Ao nosso ver, sua argumentação é bem explicativa. Inicia tecendo uma crítica sobre os locais escolhidos pelos colegas como sendo partilhados do “senso comum” sobre as fronteiras fixas, extensivas, entre os limites territoriais políticos administrativos, sem considerar outras interpretações sobre a temática, “*mas eu acho que são poucas as pessoas que pensam em outras fronteiras, em outros jeitos de representar as fronteiras*”. Supondo que os colegas deveriam “*ter explorado mais sobre o significado da palavra fronteira, esse significado do limite*”. Denotando uma perspectiva investigativa de sua parte, e uma maior abrangência sobre o tema, não se restringindo aos aspectos extensivos, materiais ou visuais, como já identificamos.

Achamos muito perspicaz sua fala quando tensiona a maioria das ideias e abordagens registradas nos filmes com sua frase “*Não só olhar pra um lado pro outro e ver um país e outro fazendo fronteira e achar que fronteira só significa isso*”.

²⁴ A fala completa da estudante XII está nos Anexos deste trabalho.

E adianta sobre o que chamou sua atenção nos vídeos, destaca o filme feito pela **estudante XV**, como bem pensado, bem formulado, pois a mesma teria identificado aquele local, em suas considerações, como um lugar em que se fíndariam as fronteiras: *“ela foi até o cemitério pra gravar lá porque ali acho que é uma fronteira que tudo se conclui, ali é o limite onde tudo se conclui né, depois da morte a gente, não sabe se vai pra algum lugar se não vai, ali eu acho que é o limite das fronteiras, é o limite de todas as fronteiras”*. Essa argumentação também nos chama atenção por nos trazer a reflexão e as inevitáveis indagações (pelo menos para nós) sobre: Qual seria a fronteira final? Vida e morte seria a última fronteira?

Essas reflexões a **estudante XV** já traz em seu vídeo, em sua fala, mas a **estudante XII** e o foi a única dos demais que se atentou para tal abordagem. Por essas reflexões feitas pelas estudantes **XII** e **XV** diante das primeiras indagações, pensamos que o devir fronteira se fez em suas falas, em suas percepções sobre o conceito, provocados pelo experimento, pela vivência no local, pelas sensações ao estarem filmando, e pelas percepções geradas ao visualizarem o vídeo.

Os geógrafos Claudio Benito Ferraz, Wenceslao Oliveira Jr. e a geógrafa Gisele Girardi (2013), a partir das conceituações propostas por Deleuze de que o devir seria a entrada em uma metamorfose, no que o filósofo chamou de zona de vizinhança, apresentam que:

Experimentações que se enlaçam de diversas maneiras às ações de investigação, muitas delas desfazendo-se da ideia de investigar algo que já existe e atuando em criar-investigar um possível vir-a-ser de uma situação, fenômeno ou conceito espacial. (FERRAZ, GIRARDI, OLIVEIRA Jr., 2013, p. 38).

Portanto, podendo operar assim, como produção de pensamentos por meio, através, entre o discurso científico, as estudantes e a utilização de linguagens que provocou esses devires geográficos, se constituindo em um processo rizomático.

Continuando com nossas observações, vamos ao que a **estudante XV** nos apresenta sobre a escolha das imagens/locais de seus colegas. Sob nossa interpretação e de forma um pouco confusa, a estudante busca explicar que os locais escolhidos são considerados por ela como imagens de fronteira, oficiais. Mas que não deveriam se restringir a essa abordagem simplista:

Bom, minha impressão foi que meus colegas, pra eles, né, é uma fronteira pra eles era isso né, eu gostei das fronteiras deles porque por um lado era uma fronteira né, eu talvez escolheria também, foi, gostei das fronteiras que eles escolheram, né, mas eles, sei lá, acho que teria outras fronteiras além né, por que foi muito simples né, digamos o que eles escolheram.

Sobre o que chamou a atenção na escolha do local ou dos locais, os estudantes (com exceção da **estudante XII** que adiantou sua resposta) apresentam ideias distintas. A **estudante II** disse que os considerou bem criativos, se referindo aos colegas, “*porque eles pensaram em partes que eu num tinha pensado pra gravar e eu gostei, porque as imagens ficaram boas*”, associou o fato da escolhas das imagens por serem diferentes das dela como algo inusitado e bom, isso chamou sua atenção. A **estudante XIV** expõe que a imagem que mais chamou sua atenção foi a escolhida por ela mesma. Portanto, a imagem de seu local selecionado é o mais importante, obviamente devido sua relação com o lugar relatado em seu vídeo.

A **Estudante XV** elabora um discurso que parte do tema gerador. Então, considera que sua ideia em filmar as imagens do cemitério, como uma das principais fronteiras, de perceber que existem outros tipos de fronteira e que a penitenciária também correspondia a sua percepção, são os aspectos que chamaram sua atenção no vídeo.

Bom o tema foi fronteiras né, ai eu pensei na fronteira entre a vida e a morte, porque é uma fronteira, digo né, pra mim, uma das principais fronteiras, porque se passarmos para a morte não voltaremos a vida. Então tem vários outros tipos de fronteiras né, eu vejo que nos outros vídeos as pessoas colocaram muito fronteira entre o Brasil e Paraguai né, entre, é, vida dentro da cadeia e fora da cadeia é uma fronteira, né, então eu acho que foi vários tipos de fronteira. E pra mim foi entre a vida e a morte.

Por fim, a pergunta sobre o que chamou a atenção no vídeo. Todos responderam. A **estudante I** se refere a sensação de estar gravando como “*prazerosa e talvez diferenciada*”, por considerar que estaria “*partilhando algo novo para todos e mostrando o que é fronteira*”. Em suas falas no vídeo essa percepção fica evidente, como também em sua resposta. A crença de que está filmando um exemplo do que é uma verdadeira fronteira, extensiva, oficial, maior.

A **estudante II** discursa, “*sim, no quanto ela é interessante e bonita*”, referindo-se a linha de fronteira internacional e segue “*coisa que eu nunca tinha percebido pelo fato, acho, de morar aqui, passava pelos lugares nem reparava, então com os vídeos fez com que eu reparasse mais e percebesse né*”. Consideramos importantíssimo para uma percepção de dissolução dessa fronteira oficial, extensiva, na identificação visual das paisagens das cidades por meio das intensidades da vida. Se não havia percebido a linha internacional e seus signos, como marcas desse limite entre Estados-Nação, os mesmos não tinham importância para as dinâmicas, os processos que a estudante se relacionava, para os lugares que identificava. Lembramos que, em seu relato no vídeo *Investigações geográficas para o*

ensino: um vídeo-mapa com fronteiras se identificou como brasiguaiia, a única estudante que usou essa denominação.

Isso também nos fez refletir sobre os impactos perceptivos de nossa pesquisa, pois, a partir de seu envolvimento com projeto e a visualização do vídeo, a estudante passou a se atentar para esses ícones nacionais, por uma perspectiva de símbolos de fronteira internacional.

As explanações da **estudante XII** se referiram as provocações e reflexões que os vídeos proporcionaram para se pensar mais sobre a temática. Chegando a sua conclusão de que existem vários tipos de fronteiras. E salienta que a proposta do projeto a impulsionou a buscar percepções mais profundas: *“Porque quando nos foi dito, ai vamos fazer alguma, gravar alguma coisa que vocês acham que é fronteira, mas eu resolvi ir mais além e descobri que fronteiras estão em toda parte”*.

O **estudante XIII** inicia sua fala destacando que considera importante *“estar adquirindo um conhecimento novo, dividindo opiniões e até mesmo mudando a forma de ver e pensar né sobre a nossa fronteira”*. Mas sua atenção se fixa em suas filmagens e em como considera importante a atuação do 11º R.C.MEC do exército brasileiro.

Ao filmar o 11º R.C.MEC me deu uma sensação de segurança e confiança nos nossos militares que estão aí dispostos para qualquer hora que serem acionados. Sempre prontos e por isso “braço forte e mão amiga”, braço pra defender nosso país, os cidadãos brasileiros, garantindo a lei e a ordem, e mão amiga pra ajudar no que for preciso, desde construção, atendimento médico entre outros.

Sua fala, assim como suas imagens no vídeo, trazem a concepção do exército como simbologia da presença do Estado brasileiro. E tal presença assume a ideia, segundo o estudante, e em nossa leitura, de segurança, de proteção, de garantia da lei e da ordem. Fazendo também a associação às atividades sociais que desempenha o batalhão. Essa representação que o estudante expõe nos sugere a ideia de proteção ao território político e aos cidadãos brasileiros, portanto, considerando essa interação que se desencadeia nessa região de limite internacional como lugar a sempre estar sendo vigiado, a ser protegido dos outros, e os outros seriam os paraguaios. Desenvolveremos mais profundamente essa impressão que tivemos da percepção do estudante a partir das investigações de seu vídeo no próximo tópico.

A **estudante XIV** expõe que o elemento que chamou sua atenção foi a percepção de entender que *“cada pessoa tem seu ponto de vista sobre o que é a fronteira”*. Isso nos remete a uma interpretação de que considerou, individualizada e múltipla as abordagens dos colegas

sobre o tema. Porém, acreditamos que ainda associadas a ideia de representação da fronteira enquanto oficial.

Por último, mas não menos importante, a **estudante XV** nos apresenta uma fala rica sobre o que chamou sua atenção, nos ajudando a entendermos as relações que se desencadearam em seu processo como participante do experimento.

Antes de entrar nesse projeto, eu nem imaginava, nem pensava né, sobre a fronteira, né, direto assim escutava falar sobre a fronteira entre o Brasil e o Paraguai, mas eu não pensava que existia várias outras fronteiras, porque tem muitas fronteiras na verdade, tem fronteiras até onde a gente pensa que não tem, mas me fez refletir bastante né, que hoje em dia, depois desses vídeos, eu já vi, eu já fiz também, eu vejo, procuro lugares onde seria minha fronteira, entendeu? Então, eu gostei muito do projeto, me fez entender mais sobre fronteiras, que tem vários tipos de fronteiras, né.

Consideramos que seu pensamento entrou em deriva pela provocação feita pela proposta, de ter que se atentar a palavra fronteira, inicialmente associando-a ao pensamento hegemônico de limites entre países, e depois considerando que não havia somente esse tipo de fronteira chegando a sua escolha de lugar. Outro aspecto que se destaca em sua fala é seu olhar para o mundo resultante desse experimento, “[...]tem fronteiras até onde a gente pensa que não tem, mas me fez refletir bastante né, que hoje em dia, depois desses vídeos, [...] eu vejo, procuro lugares onde seria minha fronteira, entendeu?”, se configurando em um rizoma. Se colocando como investigadora, como cartógrafa das relações e sensações, das intensidades entre seu corpo e os agenciamentos topológicos, extensivos, codificados e sobrecodificados por processos múltiplos em várias escalas.

Nesse contexto, destacamos as argumentações de Sueli Rolnik (2006), apresentando o cartógrafo como ser sensível, que deve mergulhar em geografias de afetos e inventar, o que chamou, de “pontes de linguagem” para fazermos a travessia a outras percepções sobre a realidade, que possibilitem expressar as intensidades observáveis nessa multiplicidade relacional dos territórios.

Assim encerramos nossas investigações sobre as falas registradas após as visualizações do vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*. Esses dois contextos analíticos (os áudios da reunião e dos estudantes que enviaram depois) nos propiciaram reflexões importantes para a proposta de nossa pesquisa. Seguiremos no próximo tópico as análises realizadas sobre o último vídeo.

3.4 O experimento: as investigações sobre o vídeo-mapa

A discussão que apresentaremos nesse tópico é o resultado das investigações realizadas sobre o vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*. Devemos esclarecer primeiramente que essa discussão, apresentada nesse texto, tem como origem, como base, o nosso discurso realizado durante a última reunião com os estudantes

Após a gravação das falas, apresentamos nossa análise sobre o filme, os referenciais teóricos que nos influenciam e nossos recortes, sejam das falas ou das imagens (exibimos o filme novamente e fomos pausando) para identificar quais tipos de entendimentos expuseram com as imagens e as falas, as fissuras e contradições que encontramos e as potências para reflexões sobre o tema gerador. Construindo assim, a partir dessas linhas que se inter cruzam, um vídeo-mapa de experiências com os lugares, com as fronteiras.

Para os estudantes que não estiveram presentes foi elaborado um texto com essas análises adicionados ao material enviado a eles via Facebook.

Para nossas investigações devemos expor conceitos que são bases para nossa abordagem sobre o vídeo-mapa e sua composição. Iniciemos com as proposições discutidas por Suely Rolnik (1989). A pesquisadora apresenta o geógrafo – estudante - como ser utilizador da linguagem cartográfica, capaz de representar as paisagens psicossociais e suas transformações. Esta autora propõe, então, um cartógrafo capaz de absorver várias fontes para configurar novas cartografias. Pois, em sua busca, o mesmo deve “descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 1989, p. 02).

E como o vídeo pode ser uma linguagem que possibilita apresentar a posição política de quem filma, suas fissuras e tensões nos discursos, caracterizando uma cartografia dos corpos, entre os corpos e a escola, o professor, e lugar, o Estado, a cartografia aqui representada pelo vídeo-mapa, não objetiva fixar ou fragmentar o espaço, apenas mostrar experiências sobre o lugar a partir do experimento em filmar imagens/locais que representassem a fronteira.

Para Douglas Santos, é nesse plano que a cartografia pode ser entendida para além de um código de linguagem, “atingindo o limiar de toda uma sintaxe que subsume e é subsumida pelas necessidades dadas no processo de construção da mensagem. Identificar a cartografia é, portanto, a possibilidade de realçar uma dimensão das noções de espaço e espacialidade”

(SANTOS, 2002, p. 186). O vídeo-mapa pode agir como potencial político de observações de fissuras que se encontram em nós mesmos ao reproduzirmos discursos de Estado, de identidades nacionais que codificam os lugares e nossas representações deles.

Ao nos aproximarmos dos conceitos de Deleuze e Guattari (1995), percebemos que o vídeo compõe um conjunto de linhas entre as imagens e falas sobre as fronteiras e o estudante. O estudante faz da paisagem um decalque da imagem, que se desterritorializa por esse agenciamento por meio da filmagem enquanto praça, lagoa, ponto de ônibus, comércio popular, penitenciária, estação ferroviária, parque, divisa internacional, bandeiras e cemitérios, e se reterritorializam em representações de fronteira para os estudantes. Ao mesmo tempo que os estudantes são agentes de fortalecimentos de significados, como é o caso da percepção apenas da fronteira como divisa internacional, molar, fixa, maior, podem ser ressignificadores, potencializadores de pensamentos inusitados, criando rizomas com novos significados ou novas reterritorializações. Essas linhas que surgem ou somente se entrecruzam na constituição do vídeo são o rizoma e o acompanhamento das linhas, dos processos é a cartografia. Por isso, consideramos o vídeo como vídeo-mapa.

O arquiteto José P. Lama (2014) considera que as propostas de Deleuze e Guattari nos convidam a produzir o real. Mas não o mundo real da “verdadeira representação”. Mas sim, a conectar com heterogeneidades:

[...] generar multiplicidades, explorar las rupturas asignificantes, hacer mapa y poner estos mapas en contraste con los calcos [ficções, tensões], - y a través de estos procesos o devenires comunes entre heterogêneos-heterogénesis (GUATTARI, 1995) –, dar lugar y ocasión a la producción de nuevos acontecimientos de lo real. (LAMA, 2014, p. 18).

Observamos várias heterogeneidades, sejam nas imagens ou nas falas dos estudantes, às vezes de formas sutil, outras mais explícitas, conforme exemplificaremos adiante nesse tópico.

Na tentativa de ampliarmos a discussão do vídeo-mapa como linguagem para identificar as várias linhas de segmentaridades e de fuga que se desenvolvem nessas relações topológicas, e se configuram, como em nossa pesquisa, em percepções sobre as fronteiras, vamos buscar em Deleuze o agenciamento de suas ideias, de um mapa operando como uma máquina abstrata, como um diagrama.

Para tanto, recorreremos às formulações posteriores às feitas em *Mil Platôs*, Vol.I, sobre conceituações de mapa ou cartografia. Deleuze (2005) vai às discussões propostas por Michel Foucault, fazendo reflexões sobre suas obras e fases, apontando pensamentos

implícitos e relacionando-os, em alguns casos, com seus pensamentos, como foi o caso de trazer para sua discussão o mapa como diagrama.

Deleuze (2005), a discutir a obras de Foucault, considera que em *A Arqueologia do Saber*, o filósofo propõe uma distinção entre duas formas de estruturas políticas: as discursivas ou de enunciações e as não discursivas ou de meios²⁵. Mesmo considerando-as heterogêneas, são inseridas umas nas outras, sendo os meios também produtores de enunciados, e enunciados são determinantes nos meios (DELEUZE, 2005).

A superação desses conceitos ainda inacabados de Foucault, segundo Deleuze, viria em *Vigiar e Punir*, sobre o Panoptismo, define-o em um agenciamento óptico, luminoso que caracteriza a prisão, ora “abstratamente como uma máquina que não se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, quartel, escola) [...] atravessa geralmente todas as funções enunciáveis”, ora “Impõe uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2005, p. 43).

Para denominar essa dimensão de matérias não-organizadas, funções não-formalizadas, considerando indissociáveis e ligadas as duas variáveis, Foucault, a nomeia como diagrama: “funcionamento que se abstrai de qualquer obstáculo ou atrito... e que se deve destacar de qualquer uso específico” (DELEUZE, 2005, p. 44). Para Deleuze, portanto:

O diagrama não é um arquivo, o auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, co-extensiva a todo campo social. É uma máquina abstrata. [...] é intersocial, e em devir. Faz a história desfazendo as realidades e as significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergências ou de criatividade, de conjunções inesperadas, de improváveis continuus (DELEUZE, 2005, p. 44 e 45).

Ao analisar a aplicabilidade do conceito de diagrama, Deleuze (2005) explica que sua utilização não se restringe às sociedades modernas como aplicou Foucault, mas sim a qualquer tipo. Para o foco de nossa pesquisa, vem ao caso adotar a perspectiva foucaultiana, para esta perspectiva de que as sociedades modernas desenvolvem seu(s) diagrama(s) ou mapa(s) que demonstrem suas relações de força e suas estratégias políticas de ação no território.

Continuando com as observações resultantes desse trabalho, Gilles Deleuze (2005) traz para a discussão os pensamentos de Gabriel Tarde como possibilidade de esclarecimento

²⁵ A medicina clínica no fim do século XVIII sendo uma formação discursiva, mas só se constitui assim “em relação às massas e populações que dependem de outro tipo de formação, e implicam meios não discursivos, instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos, econômicos” (DELEUZE, 2005, p.40). Ou seja, era preciso mecanismo de Estado, criações de infraestrutura, de hábitos sociais, que validassem as práticas médicas como: as necessárias e corretas.

dessas forças através do conceito de microsociologia: que não explicará o indivíduo, mas analisava os grandes conjuntos e assinalava as relações arbitrariamente pequenas. “A ‘imitação’ como propagação de uma corrente de crença ou de desejo (quanta), a ‘invenção’ como o encontro de duas correntes imitativas... Eram verdadeiras relações de forças, na medida em que ultrapassavam a mera violência” (DELEUZE, 2005, p.46). O diagrama, segundo Deleuze (2005) viria a ser:

A exposição das relações de forças que constituem o poder. [...] Vimos que as relações de forças, ou de poder eram microfísicas, estratégicas, multipontuais, difusas que determinavam singularidades e constituíam funções puras. [...] O diagrama, ou máquina-abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidades, de intensidades, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa por todos os pontos ‘ou melhor, em toda relação entre um ponto a outro’. [...] a máquina abstrata é como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações, e essas relações de forças passam, não por cima, mas pelos próprios tecidos dos agenciamentos que produzem (DELEUZE, 2005, p.46).

Por essa perspectiva que interpretamos as forças que agem nos estudantes como forças podem se constituir em várias formas de fronteiras. Para nossa proposta de pesquisa, tais observações surgem como orientações interpretativas dos vídeos-mapa dos estudantes, pois podemos observar forças de poder de Estado em vários vídeos. Todos os locais escolhidos são locais de Estado. Construindo, então, com as imagens e a falas os diagramas que expressam essas forças, o poder, e, alguns casos as rasuras e conjunções inesperadas.

A filósofa Ana Godinho (2013) eleva a discussão que Deleuze nos apresentou sobre o diagrama a partir de Foucault, para pensarmos como forma de encontro, a ser metamorfoseada, mas não por si. Seria uma forma, um modo de pensamento que a autora sugere como denominação de experimental, ou que experimentemos tão só se encontrarmos. Esse encontro para autora, não seria linear, de ligações habituais.

Procuramos conexões de um certo tipo, resistentes e com uma consistência capaz de se aproximarem dos abismos, de entrarem mesmos no caos. Para chegar, talvez, perto do imprevisível improvável que abre o pensamento e o alarga (GODINHO, 2013, p.132).

Um importante pensamento trabalhado pela autora referente à sua discussão de diagramas para pensar, de diagramas de sensação, é o de tornar sensíveis forças não sensíveis. Propondo, no caso do texto, olhos e ouvidos impossíveis. Como assim?

Segundo Godinho (2013), “podemos dizer que o olho é a expressão de uma luz virtual, e o ouvido é a expressão de um som, também ele, virtual, sendo ambos impossíveis” (GODINHO, 2013, p.136). A filósofa utiliza de uma exemplificação interessante recorrendo a

Deleuze sobre o olhar do pintor como constituído de um terceiro olho, um olho interior, que supere a virtualidade.

Assim, o diagrama não se apresenta como código, seriam marcas com linhas. O diagrama atualizaria o virtual, não sendo, portanto, uma demonstração (GODINHO, 2013). A autora expõe que o diagrama cria um corpo que pensa e sente, em um devir sensível que se encontra com outro corpo, se constituindo em uma máquina que funciona com o que se passa nesse corpo.

Desterritorializa e desterritorializa-se na sua potência absoluta. É devir. [...] É preciso que ele revele o sentido das suas singularidades. É porque o diagrama está sempre em interface do actual e do virtual que ele pode assegurar a passagem de uma a outro por uma maquinaria que é a alma do diagrama (GODINHO, 2013, p.141).

Seria interessante fazer arte com nossos filmes. Mas não temos tal pretensão. Estamos ainda ligados ao pensamento científico, ao discurso geográfico. Todavia, buscamos provocar um encontro entre as virtualidades, as linhas a partir dos vídeos dos estudantes, com os vídeos, e que possam se desterritorializar e se reterritorializar em novas percepções, novas derivas. Desejamos construir os encontros/diagramas/mapas que provocassem experimentações, pensamentos/sensações ao estudante criador, bem como ao expectador, por meio das linhas entre imagens e sons através do vídeo-mapa, por meio dessa proposta cartográfica.

Cristiano Barbosa (2017) em sua tese de doutorado, também trabalha com a produção de um filme enquanto mapa em sua pesquisa e expõe interpretações que julgamos oportunas para nossas abordagens. O pesquisador faz uma eloquente discussão sobre o uso da preposição *com* ao invés *de* e *no*. Suas argumentações partem de Deleuze ao discutir o cinema. Barbosa (2017) apresenta que a preposição *com* traz a percepção de se fazer cinema *com* o real. E que esse cinema *com* o real promove um encontro *pele* corpo, não mais por intermédio do corpo. E que dentro das categorias de filmes, o documentário apresenta um grande potencial do fazer *com* o real, pela sua imprevisibilidade dos acontecimentos. Se tem um roteiro previamente pensado, mas o acontecer do aqui-agora promove situações inusitadas (BARBOSA, 2017). O autor argumenta que:

A partir desse entendimento de corpo, acreditamos que a força do documentário está no modo como ele se relaciona com o real. Principalmente no momento em que a câmera pousa num local e o cineasta, em negociação com as múltiplas trajetórias humanas e não-humanas ali presentes, decide o que, quem e como filmar; o que ficará dentro ou fora do quadro; como será a composição desse quadro; o que ficará em primeiro ou segundo plano; qual será a duração desse plano; que som será captado ou

não; se a câmera ficará fixa ou se moverá; em que ângulo ela será posicionada, entre outras decisões possíveis nesse processo de produção cinematográfico. Tais negociações ocorrem no aqui-agora dos encontros, no cansaço, na espera e nos desespero dos corpos que configuram um lugar de filmagem enquanto eventualidade (BARBOSA, 2017, p. 33).

Para nosso trabalho tal perspectiva é interessantíssima, pois o autor aponta que “O recorte espaço-temporal que o documentarista faz com sua câmera cria um lugar, ele não é estabelecido e preconcebido, faz-se nos encontros” (BARBOSA, 2017, p.33). Isso se encaixa com nossa proposta de trabalho com os estudantes. Tínhamos uma proposta que gerou as filmagens, mas os resultados foram totalmente imprevistos resultando a apresentações dos lugares filmados pelos corpos dos estudantes.

A câmera sobre um “corpo cotidiano” torna-se, nesse processo de trocas e de devires, um operador que agencia atualizações e virtualizações com o real. Um fazer que opera passagens, trânsitos, negociações, que recriam a realidade e redistribuem as potências do real. Essa proposição coaduna com os argumentos de Rezende (2013, p. 19) ao pensar uma microfísica do documentário. Assim, sugerimos que um filme, em seu processo de produção, não é meramente um possível, mas um conjunto de virtualidades que precisam se transformar, de acordo com as questões e condições a que é submetido. No documentário, é sempre uma diferença que “acontece”, como criação de algo novo (ainda que não necessariamente “inovador”), como heterogênesse das questões ou condições inicialmente dadas (BARBOSA, 2017, p.35).

Identificamos que tanto as imagens como as falas dos estudantes estão muito associadas ao discurso hegemônico, da fronteira internacional entre Brasil e Paraguai, portanto, as potências do vídeo-mapa enquanto diagrama, enquanto devir, às vezes nos aparecerão sutilmente e outras explícitas. Mas todos os filmes são gerados pelos estudantes, cartógrafos de suas intensidades relacionadas às suas extensividades, e por nossa interferência na edição final.

Começaremos explicando o título do vídeo. A primeira frase se refere ao objetivo central que é propor esse tipo de experimento para contribuir com o ensino de Geografia. E a segunda diz do que estamos tratando, expõe o uso de uma linguagem audiovisual associada à cartografia com o intuito de mapear extensividades e intensividades com as fronteiras apresentadas pelos estudantes.

Sobre a introdução, iniciamos mesclando as vozes dos vídeos dos estudantes progressivamente até se tornarem confusas. Pensamos nas várias vozes e discursos que se misturam no ambiente escolar, assim como na Escola Estadual Prof^a Geni Marques Magalhães, sendo um local de encontros entre o pensamento científico, organizados pelos

conteúdos programáticos e as relações que ali se desenvolvem. Professores com os conteúdos, com as metodologias. Estudantes com os professores. Estudantes com os conteúdos, com as forças/poderes morais, éticos e legais de Estado presentes, entre outras tantas relações que se desdobram ente os corpos e o espaço escolar (FERRAZ & NUNES, 2016).

Essa foi nossa provocação inicial. Partiremos para o plano horizontal das filmagens. Como já foi destacado, todos as imagens filmadas são de locais de Estado, porém, alguns destoam de uma simbologia nacionalista de fronteira oficial. Nas falas dos estudantes encontramos intensividades, fissuras, que **suspendem**, pelo menos por alguns instantes, por alguns momentos, as linhas duras, extensivas e fixas, maiores, molares, de um discurso hegemônico, deixando as fissuras nos mostrarem as intensividades, o inusitado.

Quando apresentamos essa terminologia de *linha dura, molar* nos referenciamos nas conceituações trabalhadas por Claire Parnet e Gilles Deleuze (2004) sobre segmentaridade. No livro *Diálogos*, os parceiros propõem que os indivíduos ou grupos sociais possuem linhas que se manifestam em suas vidas. Os autores classificam essas linhas em três categorias.

A primeira linha corresponde à segmentaridade dura. Essa linha seria os vários ambientes sociais que nos encontramos. Deleuze e Parnet (2004) exemplificam com a família, a profissão, o emprego a escola. Porém, outra linha age ao mesmo tempo como as linhas de segmentaridade dura. Essas linhas são as de segmentaridades flexíveis. Segundo os autores, essas linhas perpassam nossa sociedade e “traçam pequenas modificações, fazem desvios, esboçam quedas e impulsos [...] Mais do que linhas molares de segmentos, são fluxos moleculares de limiares ou quanta: supera-se um limiar, que não coincide forçosamente das linhas mais visíveis” (DELUZE; PARNET, 2004, p.151).

Essas linhas de segmentaridade dura e flexíveis podem ser formas tensionadoras sobre os sujeitos, podendo assim provocar o surgimento de uma terceira linha, a linha de fuga. Para os autores essa terceira linha, nos leva “através de nossos segmentos, mas também através de nossos limiares, para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 152).

Pensamos que as linhas de segmentaridades dura, molares, possam ser interpretadas neste contexto da pesquisa como a linha internacional de fronteira entre Brasil e Paraguai. E muitas vezes obliteram outras percepções sobre a temática, como se o discurso oficializado e replicado pelo senso comum, pelas instituições oficiais, incluindo a escola, produzissem esse discurso unilateral. Pelo menos foi o que observamos na maioria dos vídeos, principalmente nos que escolheram as imagens das bandeiras e da divisa, do limite físico entre os países. Destacamos a fala do **estudante III**, como exemplificação: “*existem várias [fronteiras], entre*

países, cidades, estados e municípios. Diferenças de culturas, pessoas, e divisa de hemisfério norte e sul”.

Sabemos que a proposta/provocação de levar os estudantes a escolha de uma imagem/local para se representar a fronteira se origina no ambiente da instituição escolar, de um professor, de um discurso maior, molar, duro. Mas o ato de filmar e responder às perguntas age, ao nosso ver, como as segmentaridades flexíveis, moleculares, trançando as pequenas modificações, criando impulsos. Esses impulsos resultaram em algumas rasuras.

A **estudante I** inicia sua filmagem mostrando as bandeiras dos países na linha internacional e quando questionada sobre o que é fronteira exclama “*não faço ideia*”. Demonstra dificuldade e confusão inicial de associar as imagens que escolhera à resposta sobre o que seria fronteira. A estudante considera que as imagens são representações de fronteira, mas não sabe o porquê. Foi tensionada. Demonstrando as rasuras que se instalam em seu discurso: “*são duas cidades em um só lugar*”. O lugar que identifica nesse processo de experiênciação é o das duas cidades serem um lugar só.

As tensões também foram identificadas com a **estudante II**, ao escolher as imagens da linha internacional e esteticamente a considerar bonita, visualiza os calçados (tênis de futsal em sua maioria) pendurados em um fio sobre uma quadra de esportes pública de Ponta Porã, próxima ao local bonito, e exclama: “*que horror!*”. Como se a tensão configurasse que junto ao belo tem-se o não belo. Ou que as imagens dos calçados representem o que destoa daquela paisagem ordenada. Essa é rasura de seu discurso, a inusitada surpresa ao ver a cena na quadra poliesportiva.

O **estudante V** também traz impressões das segmentaridades duras e flexíveis. Suas imagens, não sabemos se intencionalmente ou não planejadas, demonstram o movimento acelerado do tempo do filme ao transitar pelas ruas de automóvel, e, o desaceleramento ao filmar o “ponto final”, não do tempo do filme, mas da mobilidade das pessoas, paradas, esperando o ônibus. Essas imagens nos chamaram a atenção pelas dinâmicas de mobilidade, do encontro da diversidade que o estudante identifica nesse lugar. Atuam em paralelo à sua fala, pois ele considera essa fronteira oficial, molar e dura, como possibilidade de diversidade, de flexibilidade, pois é tensionado a partir de sua explanação da fronteira a pensar em fronteiras ocasionadas pelos encontros em diferentes escalas, inclusive interpessoais: “*entre mim e você tem uma diferença, acho que seria uma fronteira isso*”.

Percebemos nesses exemplos as tensões que Deleuze e Guattari (1995) expõem e suas abordagens sobre essas multiplicidades moleculares que surgem do inconsciente e nos surpreendem, ou nos contradizem.

De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes— e, de outro, as multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando umas nas outras no interior de um limiar, ou além ou aquém (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45).

Mas as estudantes **XII e XV** trazem em suas falas não somente rasuras sobre essa percepção molar, dura. São tensionadas pelas segmentaridades moleculares, geradas pelo experimento e traçaram algumas linhas de fuga do discurso hegemônico, intensivas, que comunicam com as outras no interior de um limiar, criam rizomas. Pois suas cartografias abrem seus pensamentos e nossas interpretações. Para Deleuze e Guattari (1995, p.23):

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

A penitenciária como representação das fronteiras legais, ordenadas e instituídas pelo Estado de Direito ao qual nossos corpos estão condicionados, mas que não se restringe a isso, pois é um lugar que se identifica enquanto várias fronteiras de dimensões diferentes sobrepostas: *“você tem que respeitar regras. Você tem que conviver com pessoas totalmente diferentes, mais um tipo de fronteira [...] até mesmo dentro de nós existem muitas fronteiras”* (estudante XII). As imagens da fachada das cercas com arame farpado mostram agressividade, uma fronteira de impedimento material e em um momento a estudante filma a casa ao lado com cercas altas e fios da “cerca elétrica” (Imagem 16), também agressivo, mas mais para quem está do lado de fora. No caso da penitenciária, a impressão se dá possivelmente de ambos os lados.



Figura 16- Fotograma/Frame filmado pela estudante XII da fachada e do muro do Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã e de uma residência vizinha.

As observações da **estudante XV** expressam sua interpretação em considerar a maior fronteira como o limite entre a vida e a morte. Demonstra tal percepção através das imagens filmadas no cemitério municipal, o símbolo desse limite final. Quando exibe a imagem, praticamente da parte central do local, mostra o portão de saída (Imagem 17), que ao nosso ver, identificou visualmente o limite, pois diz: *“não tem um morto andando lá fora [...] o meu limite acabaria aqui se eu morresse”*.



Figura 17- Fotograma/Frame filmado pela estudante XV indicando o portão do Cemitério Municipal Cristo em Ponta Porã.

Quando associamos o vídeo aos processos de construções de espaço, de lugares vinculados ao que se quer representar como fronteira, percebemos muitas fissuras pelas intensidades se configurando em cartografias que nos levam ao campo das significações dos lugares pelas lembranças, pelas experiências vividas, pelas percepções.

Para Douglas Santos (2007), “O lugar possui uma identidade a partir do momento em que é possível comparar um fenômeno com um conjunto de outros e, assim, identificar sua posição em relação aos demais” (SANTOS, 2007, p.11). Ou seja, a forma espacial do

fenômeno é a própria paisagem do lugar, no qual o mesmo se territorializa com dada região de sentidos e usos, eis aí o lugar em sua forma espacial, em sua geografia.

Tendo isso como parâmetro de leitura geográfica, a força espacial do fenômeno, portanto, se dá como acontecimento da multiplicidade, ou seja, nessa perspectiva, que compartilhamos das interpretações de Doreen Massey (2008), entendemos o espaço como produto de inter-relações múltiplas e em processo constante de diferenciação.

A política de inter-relações reflete, portanto, a primeira proposição, de que o espaço, também, é um produto de inter-relações. O espaço não existe antes de identidades/ entidades e de suas relações. De um modo mais geral, eu argumentaria que identidades/entidades, as relações “entre” elas e a espacialidade que delas faz parte são todos co-constitutivas. (MASSEY, 2008, p.30).

Então, o que seriam esses espaços de fronteiras que alguns estudantes criaram a partir de seus registros? Reutilizemos a frase da **estudante I** “*são duas cidades em um só lugar*”. A confusão por experienciar o lugar, identificando a dimensão dos processos regionais, a ponto de considerar um só lugar.

A **estudante II** ao se reconhecer como uma “*brasiguaiá*”, pois sua família tem nacionalidades de cada país. Os demais que identificaram a cultura como sendo marca desse encontro promovido pela fronteira oficial. O **estudante IV** ao dizer que “*a fronteira é quase um pedaço da cidade*” se referindo a Ponta Porã, como se produzisse um outro espaço de uma parte da cidade, e logo destaca que tem uma “*mistura*” de culturas e exhibe o comércio da linha internacional como essa representação.

A identificação do **estudante V** sobre a fronteira por meio do campo visual, segundo ele do jeito de se vestir, da língua falada, são identificações de processos de diferenciações dos lugares, dos territórios. O **estudante VIII** ao falar da praça da lagoa, expõe “*aqui é um lugar bastante conhecido por brasileiros e paraguaios [...] também bastante frequentado a noite, várias famílias, pessoas e casais*”. Em sua fala percebemos que ao mostrar as imagens da praça como um local de visitação de brasileiros e paraguaios, uma distinção dos frequentadores pelas nacionalidades, ela se dissipa quando o espaço à noite é visitado pelas famílias, casais e pessoas que frequentam o lugar. São pessoas, sem nacionalidades como marcas identitárias.

Os outros três estudantes, **IX**, **X** e **XI** que filmam e falam a partir das imagens do Parque dos Ervais, associam o local como lugar de convivência entre as pessoas dos dois

países, um espaço de lazer, de diversão, de praticar atividades físicas, de se exercitar, mas também um espaço de encontros. O lugar como interface entre os países.

A **estudante XII** apresenta o estabelecimento penal como um lugar à parte da sociedade, destinado ao cumprimento de penas legais, principalmente à restrição de “liberdade”. A **estudante XV** traz em seu discurso o cemitério como sendo “*o outro lugar*”, o lugar do pós-vida. Ela expõe que seria o último limite. Então, seria um não-lugar? Acreditamos que não, já que nós, vivos, projetamos os espaços.

O **estudante XIII** expressa suas imagens como símbolos de um lugar que representa segurança. Como símbolo maior da segurança do território brasileiro. Um espaço que necessita ser assegurado. E algo interessante é a aceleração do tempo do vídeo para a maioria dos locais, deixando o destaque, em câmera lenta, o nome do quartel do exército. Parte visualizada da principal avenida da cidade de Ponta Porã, enaltecendo essa simbologia, destacando a vigilância.

Outros estudantes associaram suas identificações sobre os lugares vinculados à memória, às lembranças, às trajetórias até aqui, à coetaneidade de várias trajetórias, de temporalidades e espacialidades (MASSEY, 2008). O **Estudante VI** relata que “*desde de criança, sempre isso me lembrou fronteira, [...] a gente tipo se junta e vê coisas umas das outras*”. A memória como constituinte das espacialidades, como parte de nossa consciência de mundo, de espaço.

O **estudante VII** “*o que mais me lembra aqui, esse lugar aqui marca a infância de qualquer pessoa, um adulto chega a certo ponto, senta no banco e começa a lembrar, a mesma coisa acontece comigo*”. As crianças com mochilas no chão, nos pedalinhos, torcendo para que ele se desprendesse e pudessem chegar a ilha, assim supomos, representa a infância vivenciada na praça. Um espaço de histórias, inter-relacional.

A **estudante XIV** ao apresentar a imagem da antiga estação ferroviária identifica o lugar como importância histórica para identidade local e nos parece que tal importância se confirma ao dizer que “*aqui teve muitas histórias, contadas por pessoas que ainda moram aqui em Ponta Porã*”. Considerando as histórias vivenciadas no lugar como construtoras de significados e valoração. Pois segundo Oliveira Jr. (2009, p. 23): “[...] *as nossas memórias acerca dos lugares medeiam nossas práticas espaciais nele desenvolvidas*”.

O geógrafo ainda argumenta que nossas memórias e as relações que se desenvolvem se formam em nós tanto pelas experiências corporais diretas “*quanto pelas experiências mediadas pelas teorias ou por mídias diversas notadamente as imagéticas*” (OLIVEIRA JR., 2009, p.23). Tais argumentos corroboram com nossas observações.

Consideramos interessante observarmos esses aspectos destacados por nós, a partir do vídeo, como linhas que se cruzam, formando os diagramas com as relações de poder, criando mapas que os corpos dos estudantes agenciam politicamente com as intensidades dos lugares, com as memórias, expressões que a cartografia oficial não dá conta de mapear.

Outro aspecto importantíssimo que o vídeo nos expõe, ao nosso ver, é a referência feita à diferença, ao Paraguai, ao **outro**. O mais interessante é que nas imagens registradas, quando se visualizava um transeunte não se sabia quem era brasileiro e ou paraguaio. Mas em algumas falas dos estudantes essa diferença se fez presente, não no sentido xenofóbico, apenas como diferença, em alguns casos como uma diferença positiva no sentido de enriquecimento do contato.

O **estudante V** apresenta em sua fala *“entre mim e você tem uma diferença, acho que seria uma fronteira isso”*. A **estudante VI** *“as pessoas são diferentes, do Brasil e do Paraguai”* e repetimos sua fala *“a gente tipo se junta e vê coisas umas das outras”*. A **estudante X** *“eu frequento os mesmos lugares que as outras pessoas da outra fronteira”*. E o **estudante XIII** apresenta que *“o lado bom é que está convivendo com bastante pessoas diferentes [...] e o lado ruim é que é fronteira aberta”*. Julgamos que isso está associado à nossa percepção espacial. De um espaço liso, hierarquizado e fragmentário (MASSEY, 2008).

Para Massey (2008), essa abordagem conceitual sobre o espaço resultou e continua resultando em visões hierarquizadas sobre os territórios. Intensificando o distanciamento entre o “nós” e os “outros”, ou promovendo uma ideologia de inferioridade ou subalternidade:

Portanto, esse modo de conceber o espaço, pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno “sobre” a superfície. Não é uma manobra inocente; desta forma eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortez (ou a nossa, ou a do capital global). Lá estão eles, no espaço, no lugar, sem suas próprias trajetórias. Tal espaço torna mais difícil ver, em nossa imaginação, as histórias que os astecas também estavam vivendo e produzindo (MASSEY, 2008, p. 23).

O pesquisador da educação Sylvio S. Gadelha Costa (2005), ao analisar o “outro” no processo educativo, parte de observações acerca da colonização europeia nessa construção identitária, nesse movimento de olhar para o espaço extensivo à sua frente, esperando para ser conquistado, associando-se assim aos pensamentos de Doreen Massey, e utilizando como pano de fundo o romance *Robinson Crusoe*, do escritor Daniel Defoe:

O “outro” seria tupi, seria guarani, mas também seria maia e asteca. E, ainda, os aborígenes australianos, os negros do Continente Africano, os árabes e sarracenos, ou mesmo estranhos povos do Oriente, versões outras da

alteridade. Digamos, em suma, que talvez ele pudesse ser encarnado emblematicamente por Sexta-Feira: como o “outro” (de Robinson) a ser (por este) “educado”/“civilizado” (COSTA, 2005, p. 1263).

Outro estudioso que envereda pelos campos de discussões filosóficas sobre a relação do ensino e a formação do outro no processo educativo é Silvio Gallo. O autor apresenta a representação que fazemos do outro. E ao fazê-lo, nos instiga a refletir sobre como se dá a relação no processo educativo. Para apontar as contradições desse processo, elabora um enredo a partir de Comenius, como inaugurador do mito da modernidade educativa e defensor da possibilidade de que tudo pode ser ensinado, “ensinar qualquer coisa a qualquer um” (GALLO, s/d p.7), e posteriormente, com o discurso de Descartes, voltado para o educar, como sendo uma questão de método, “Se é possível um método para orientar-se no pensamento, é possível um método para orientar o pensamento do outro, um método para ensinar” (GALLO, s/d p.7).

Tendo como referência tais pensamentos filosóficos, segundo Silvio Gallo, o outro nos apresenta como um problema a ser resolvido. O autor, então, desvenda a contradição:

Pois, se adotamos uma filosofia do eu, em estilo cartesiano, o outro não passa de uma representação do eu, a ser absorvido pelo eu. Em outras palavras, não há, de fato, alteridade. Mas, se adotamos um estilo mais à moda de Sartre, por exemplo, embora sejamos forçados a admitir o outro enquanto outro, caímos num paradoxo e num conflito que não pode ser resolvido, nem pelo pensamento, nem pela educação (GALLO, s/d, p.8).

Essa relação entre o eu/nós e o outro(s), o civilizado e o selvagem, o educador e o educando, o brasileiro e o paraguaio, está diretamente ligada à nossa percepção espacial. E, muitas vezes, nos acostumamos a essa configuração territorial de poder, de ordenação espacial e a reproduzimos em nossos discursos.

Ou seja, novas experiencições em regiões de fronteira, por exemplo, podem surgir quase que inevitavelmente em nosso contato com o outro, com o diferente, com outros territórios, com outras formas de espaço. Isso vai repercutindo em necessidades de agenciamentos entre fenômenos e demandas políticas para gerenciar e ordenar (ou não) as inter-relações. Então, como colocar o outro nesse processo educativo fechado, extensivo? Tomaríamos o outro como representação que redundaria. Silvio Gallo nos incita a perceber “o outro enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença” (GALLO, s/d. p.2).

Os riscos para nós, docentes, é não conseguirmos superar a representação do outro, não superarmos a percepção extensiva de espaço, do território. Pois, considerando os

pensamentos de Gallo, tendo como referência as reflexões de Jean-Paul Sartre “ Quando falo do outro, não falo senão do eu, de como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento.” - ficaremos limitados, planejando ações educativas para nós mesmos e sempre teremos a nossa construção do outro para o outro.

Por isso, o vídeo-mapa pode se configurar em uma possibilidade para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não, dessas trajetórias. Os estudantes nos apresentam os mapas abertos de seus corpos, com um processo de aprendizagem em aberto, associados as várias forças, demonstrando um espaço onde elas coexistem, afetam um ao outro, se conflitam, rasuram, interligam em várias extensividades e intensividades, o espaço como “produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não-entrelaçamentos de relações, desde o inimaginavelmente cósmico até o intimamente pequeno. O espaço, para repetir mais uma vez, é o produto de inter-relações” (MASSEY, 2004, p. 17).

Essas inter-relações que se desenvolvem em meio a esses vários processos que se desencadearam com o experimento: a provocação da escolha do local, o uso de câmera filmadora para captar as imagens/locais de fronteira, os locais e as pessoas filmadas, os processos de edição, o nosso processo de edição, nosso texto, e agora você leitor(a). Estamos todos inter-relacionados também em uma certa dimensão.

A grande potência que consideramos para nosso trabalho é o vídeo-mapa carregado de afetos, diagrama das relações que se desencadeiam, é como produtor de percepções/pensamentos com os estudantes, com as fronteiras, com o entre-lugar. Essa é sua potência para o ensino de Geografia. Seu devir. Oliveira Jr (2010) também salienta a importância do vídeo como possibilidade de devir audiovisual, carregado de afetos:

Não nos chega nunca como um mero relato objetivo, ainda que conserve sob suas imagens e sons algo da sensação de objetividade e neutralidade trazida para diante de nós pela verossimilhança com as experiências visíveis e audíveis cotidianas. Somos afetados pelo desfile de exemplos visuais humanos (Pasolini, 1982) que ali se apresentam conjugados às sonoridades – músicas, silêncios, ruídos etc – que envolvem e intensificam estes exemplos em sentidos amalgamados em sequências normalmente curtas. Estas, por sua vez, adensam em torno de poucas imagens e sons todo um contexto social, todo um pensamento (OLIVEIRA Jr., 2010, p.166).

Outro aspecto relevante a se considerar na produção audiovisual é a captura da imagem, seu enquadramento e a montagem. O cineasta e pesquisador Cristiano Barbosa (2017) nos apresenta que:

O enquadramento faz um recorte espacial, e a montagem propõe uma duração para o movimento, configurando-se uma espacialidade e uma

temporalidade com as múltiplas trajetórias, humanas e não-humanas, que se atualizam nos encontros com o real (BARBOSA, 2017, p. 28).

Como explicamos na introdução, a vivência nas cidades, acentua o uso da palavra fronteira vinculada às conjunturas socioeconômicas de memórias, que na maioria dos casos se remetem ao discurso oficial, maior. O vídeo, no entanto, como espacialidade e temporalidade com múltiplas trajetórias como discorre Barbosa (2017), por mais que apresente imagens e falas ligadas a esse discurso de uma fronteira fixa, institucionalizada, molar, apresenta fissuras, estrias no espaço liso causadas pelas intensividades, rasuras nas imagens e nos diálogos nos demonstrando em alguns casos um devir, um rizoma de pensamento que nos remete a um entre-lugar nas fronteiras, produzindo nessas relações uma geografia menor, fugidia do discurso maior.

Nossas relações com as instituições e os processos territoriais se dão de formas tão intensas associadas às produções imagéticas que às vezes nos vemos perdidos num campo de codificações e sobrecodificações afetando de forma severa nossas espacialidades. De acordo com Ferraz (2010), as mudanças ocorridas nos últimos anos nas relações econômicas, comunicacionais e informativas, afetaram todos os setores da sociedade, nas mais variadas escalas espaciais. O autor destaca alguns elementos tais como:

A fragmentação das unidades societárias no território; porosidade das fronteiras, e limites; interação de fenômenos entre as várias escalas de manifestações; virtualização dos elementos físicos; multiplicação da presentificação de imagens e veículos imagéticos nas rotinas humanas; aceleração dos acessos informativos, num tempo cada vez mais instantâneo e num espaço que parece se desfazer (FERRAZ, 2010, p. 16).

Diante desses fatores, segundo o autor, “os sentidos de orientação e localização do homem no mundo passam a sofrer profundos processos de reelaboração de significados” (FERRAZ, 2010, p. 16). A nossa relação topológica com o local e a significação dos fenômenos ali desenvolvidos, associados a uma percepção escalar, efetivam o lugar (SANTOS, 2007) e, conseqüentemente, projetam o espaço. Os vídeos se associam a esse contexto, de projetar um espaço de fronteira a partir das identificações dos processos que cada estudante percebeu.

Em alguns casos, quando se referiram a fronteira entre os dois países, na espacialidade que há entre as duas cidades, configuraram outra espacialidade, criada a partir das relações sociais, das trocas culturais, que se desenvolvem paralelas aos poderes institucionais legais. Uma terceira coisa acontece, um entre-lugar. As estudantes **XII** e **XV** em

suas perspectivas com a penitenciária e o cemitério também nos apresentaram um entre-lugar. Seja pela vida dentro e fora do presídio, seja pelo outro lugar que é o cemitério.

Para Ferraz (2010), o conceito “aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima” (FERRAZ, 2010, p.30), sendo um lugar de estranhamento e de potencialidades de identidades, segundo o autor. Recorremos, mais uma vez, a Massey (2004) para pensar o espaço pelo conceito do Entre-Lugar:

Trata-se de uma proposta para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não, dessas trajetórias - onde elas coexistem, afetam uma a outra, lutam. O espaço, então, é o produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não-entrelaçamentos de relações, desde o inimaginavelmente cósmico até o intimamente pequeno. O espaço, para repetir mais uma vez, é o produto de inter-relações (MASSEY, 2004, p. 17).

As inter-relações tão destacadas nas citações de Massey se efetivam em nosso dia a dia, por isso, a necessária percepção de se reconhecer no entre-lugar (FERRAZ, 2010) e aprender a se relacionar com o novo, o inusitado, evitando os sectarismos. Voltando ao ensino, o “ouvir” e o “olhar”, o “sentir” e o “pensar” não podem ser encarados como faculdades totalmente independentes no campo do ensino; tais sentidos e mecanismos perceptivos complementam-se e servem como agenciadores de sensações no processo de criação de pensamentos na direção de melhor orientação e localização espacial.

Esse “entre-lugar” fronteiro é o lugar, que entendemos, do acontecer da leitura geográfica da forma espacial dos fenômenos, ou seja, é o encontro nos corpos entre as forças extensivas e externas com a potência intensiva, que dobra os fenômenos em sua interioridade de sentidos, territorializando-os em formas de pensamento que permite aos corpos elaborarem seus referenciais de localização e orientação no próprio processo de diferenciação, multiplicidade e mobilidade da vida. Assim, não apenas observamos a exterioridade das coisas e a fixamos em uma representação que as uniformiza e localiza, mas vivenciamos os sentidos outros dos fenômenos em nós, com os lugares, em devires outros, intensivamente.

Com o vídeo, tentamos estabelecer essa relação de conhecimento possível a partir do que “se ouve” e do que “se olha” como encontro tenso e em aberto do próprio processo de produzir conhecimento espacial. Essa relação dialógica deriva de conceitos epistemológicos que propõem um espaço semântico social e solidário porque é compartilhado e trabalhado com todos os interlocutores envolvidos.

O simples ato de localizar-se gera um pensar geográfico do qual se desdobram outros questionamentos a fim de se orientar no mundo a partir do lugar em que o sujeito se encontra

(SANTOS, 2007). Isso pressupõe elaborar um conjunto de referenciais espaciais, sejam eles percebidos por meio de sons, cheiros, cores etc., de maneira a serem agenciados na articulação de pensamentos que se territorializam em novas formas e imagens capazes de expressar esses sentidos e vivências.

De modo geral, o vídeo e o texto se complementam, mas se tensionam, pois um tenta escapar enquanto o outro visa delimitar uma fronteira de entendimento. Mas entendemos que essa tensão/complementação é a riqueza desses planos de expressão, sendo que não temos controle dos desdobramentos futuros de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O EXPERIMENTO E O VÍDEO-MAPA

Diante das discussões apresentadas sobre o fazer pedagógico envolvendo um experimento cartográfico com estudantes do Ensino Médio, a partir de suas relações topológicas com o lugar em que residem, articulando a cartografia enquanto pesquisa e os mapas criados por seus corpos por meio dos vídeos, por suas identificações extensivas e intensivas das relações políticas que se desdobram nos espaços daquela localidade, tendo como tema gerador a percepção dos mesmo sobre a palavra *fronteira(s)*, consideramos válidas as contribuições das investigações desenvolvidas neste trabalho para a ampliação científica do discurso geográfico, voltados para o ensino.

Os percursos para tal consideração se referenciam no desenvolvimento da discussão iniciada pela contextualização de que há uma força muito importante na cartografia e nos mapas como produtores de percepções espaciais de mundo e de um discurso oficial institucionalizado sobre a produção cartográfica, principalmente associadas aos órgãos de Estado, incluindo, portando, as instituições escolares.

Buscamos autores que nos demonstraram tais intenções e outros estudiosos que nos apontaram as fragilidades da tentativa de normatizar a cartografia por meio da institucionalização de órgãos oficiais que ditam regras de como deve ser um mapa, uma cartografia maior. Como diz a letra da música *Boas notícias* de Wander Wildner: *com a barba feita e os sentidos aguçados eu olho o mapa, que engessado mostra apenas um caminho e mais nada*”, expondo uma cartografia que fragmenta o espaço e o apresenta enquanto extensivo e liso²⁶. Mas como vimos/lemos, outros autores nos mostraram trabalhos com novas linguagens cartográficas que não buscam fixar representações, grafam intensividades, se relacionam com o real, diferentemente da percepção de mapa cantada na letra do rio-grandense roqueiro. A criação de mapas está longe de ser engessada, ocorre livre em várias frentes e surge na criatividade da necessidade de mapear algo.

²⁶ Devido ao uso intenso das conceituações propostas por Doreen Massey sobre o espaço liso, extensivo, entendido por uma cartografia hegemônica, principalmente europeia, de superfície lisa que é rasurada pelas imprevisibilidades dos acontecimentos da vida, achamos oportuno distinguir tal abordagem do uso da palavra/conceito *liso/estriado* das propostas conceituais realizadas por Gilles Deleuze e Felix Guattari em *Mil Platos Vol.5* (1997, p 165): O liso e o estriado se distinguem em primeiro lugar pela relação inversa do ponto e da linha (a linha entre dois pontos no caso do estriado, o ponto entre duas linhas no caso do liso). Em segundo lugar, pela natureza da linha (lisodirecional, intervalos abertos; estriado-dimensional, intervalos fechados). Há, enfim, uma terceira diferença que concerne à superfície ou ao espaço. No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser "repartida" segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, "distribui-se" num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos percursos (logos e nomos). O espaço liso como algo em aberto, a se fazer, nômade e o estriado como algo marcado, mas que provoca fugas das estrias criando o liso.

No entanto, não buscamos ditar como se deve fazer um experimento cartográfico ou que nossa metodologia de investigação deva ser seguida, ou algo pior, que devamos negar a cartografia cartesiana. Nosso método é *menor* por estar à deriva nesse oceano *maior* de uma cartografia normatizada pelas regras de um processo de como se deve mapear. Quando precisarmos chegar na *Festa do Divino* no distrito de Piraputanga em Aquidauana-MS, por exemplo, e não soubermos o caminho? Podemos utilizar um GPS que dispõe de georreferenciamento via satélite de uma representação verticalizada, ou utilizaremos um mapa rodoviário da região. Obviamente a cartografia hegemônica ou maior tem uma enorme importância e funcionalidade que se configuram em várias dimensões sociais, científicas e de Estado.

Os direcionamentos de nossa investigação ganham maior visibilidade quando expomos os processos que configuram a cartografia enquanto pesquisa, a partir dos trabalhos de campo de filmagens com os estudantes e depois com os processos de edição dos vídeos e dos áudios gravados. O ato de editar os vídeos potencializa o estudante como cartógrafo de suas extensividades e intensividades, representando em suas imagens e falas as identificações topológicas dos lugares, de suas representações de fronteiras, através de suas experiências de viver na localidade.

Os quinze vídeos que resultaram desses processos, divididos por nós, posteriormente, em três categorias, provocaram a ideia de se criar um quarto vídeo, um vídeo-mapa. O vídeo-mapa configura nosso esforço em relacionar os conceitos abordados às linhas dos diagramas criados na relação política entre os corpos dos estudantes e as dobras espaciais que atravessam a região. Os vídeos, portanto, são mapas (imagens e falas) de sua relação multi-escalar com o espaço, com as fronteiras. Ora reprodutores de um discurso unilateral oficial, maior, de um espaço liso entre os países, ora originais, rasurados pelas inter-relações políticas, menores, de trajetórias até aqui, que se desencadeiam em vários estratos de suas vivências. O vídeo-mapa é recorte do espaço, com o espaço.

Seu potencial para o ensino se constitui, em primeiro, pela pluralidade de abordagens sobre a temática, que parte de um discurso oficial, com os vídeos da linha internacional, das praças e parques, do Exército, do castelinho e vai para a prisão e o cemitério, que embora sejam imagens de locais de Estado, são distintas das demais, pelas abordagens feitas pelas estudantes XII e XV.

Nos próprios discursos dos estudantes, pudemos observar, explicitamente ou implicitamente, contradições e confusões ao tentarem fixar uma conceituação sobre fronteira, pois foram essas as provocações com os questionamentos, potencializando um processo de

aprendizado em aberto. Não centrando em um ou em outro, como propõe Sílvia Gallo (2003) sobre o processo menor, rizomático, se configurando em um processo coletivo, causando nos estudantes, como observamos nas falas pós-exibição do vídeo-mapa, e em nós, pensamentos inusitados sobre as representações mapeadas.

O potencial do vídeo-mapa se faz, como já expusemos nos referenciando em Oliveira Jr. (2013), na capacidade dos lugares re-existirem a partir/com/nas imagens filmadas pelos estudantes. O que chamou nossa atenção, não foram os mesmos elementos que chamaram a atenção dos alunos, ou sua leitor(a) (pelo menos, deduzimos que não todos os mesmos). E mesmo tendo um olhar, uma mirada direcionada, as imagens e sons podem desencadear pensamentos variados e imprevisíveis, associados as memórias e vivências de cada um que os assistir.

Vamos exemplificar com nossa experiência ao ver o vídeo da **estudante XV** (cemitério). Tínhamos uma intenção investigativa, científica ao mirar o vídeo, e estávamos considerando a perspectiva de sua abordagem como rica em potência de devir fronteira, de um pensamento rizomático, enquanto que em nós o processo subjetivo da lembrança, da força da memória nos levou à antiga morada rural, de aproximadamente 15 anos atrás, através dos sons dos cantos dos pássaros, que vivos e, possivelmente morando no cemitério, pensamos que enchiam de vida o lugar entoando seus cantos, fazendo suas relações políticas com o território. Forçando, em nós, com as imagens, o lugar cemitério-morte ao lugar cemitério-vida. Como expõe Oliveira Jr (2013, p 206). “ A imagem passa a ser estrangeira a ela mesma ao arrastar consigo outras tantas que a ela se grudam em conexões inusitadas”. Um vídeo que não fixa, está em via de se fazer.

Nesse contexto que as argumentações de Deleuze e Guattari (1995) sobre o mapa (já discutidas no capítulo 1, página 33) são importantes para nossa investigação. O vídeo-mapa é aberto, é conectável, não reproduzindo um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói, se contrapõe ao decalque do real pela experimentação com o real. Cada imagem e cada palavra carrega a potência do devir, de múltiplas entradas, de múltiplas sensações.

Seguindo por essa abordagem filosófica sobre um mapa rizomático, julgamos que o vídeo-mapa apresentado neste trabalho pode provocar pensamentos sobre e com os espaços filmados. Seja pelo que foi visualizado através dos vídeos, seja pelo que ficou de fora. Fora do enquadramento, fora das palavras, fora de nossa percepção audiovisual. Ou em nosso campo de suposição, de investigação, de sensações. Criando espaços.

Ao pensarmos sobre o título deste trabalho, *Experimentos geográficos para o ensino: o vídeo-mapa como linguagem cartográfica*, interpretamos que o vídeo se constitui como

mapa pelas perspectivas filosóficas apresentadas. Mas cabe ressaltar que nossa abordagem, inspirada pelas provocações de Deleuze e Guattari (1995), referencia-se em geógrafas e geógrafos que se deixam afetar por tais pensamentos como Gisele Girardi e Pedro Soares (2015). Então, para esclarecer quaisquer dúvidas sobre nosso entendimento de mapa e cartografia, seguem as algumas distinções.

Assim como a dupla de geógrafos e referenciados neles, não interpretamos mapas como mapa-objeto, um mapa fechado, acabado, mas sim, como já foi explicitado, enquanto aberto, inacabado, o mapa-conceito (o vídeo-mapa). O mapeamento seria, então, o processo (a construção do vídeo-mapa, as escolhas dos lugares as filmagens, falas e edições). E a cartografia seria o acompanhamento desse processo, uma operação analítica (a partir das imagens e falas as investigações que foram realizadas e seus resultados).

Portanto, influenciados por Deleuze e Guattari (1995) e por Girardi e Soares (2015) entendemos que o vídeo-mapa compõe linhas entre os corpos dos estudantes, os lugares escolhidos pela identificação topológica e suas falas como agenciadoras de seus pensamentos sobre os fenômenos, provocados pela tentativa de conceituação da palavra (fenômeno) *fronteira(s)*, constituindo-se como mapa. A cartografia seria o acompanhamento das linhas (GISELE & SOARES, 2015). As linhas seriam, as já apresentadas, segmentaridades duras, flexíveis e de fuga, que perpassam e atravessam a vida dos estudantes e as nossas.

Talvez, de maneira mais próxima aos fenômenos que o constituem dinamicamente, as relações entre os vídeos e os estudantes, entre nós e os vídeos podemos considerar outra perspectiva. Em seus estudos Kitchin, Perkins e Dodge (2009) analisam os argumentos de Pikles sobre a possibilidade de uma cartografia pós-representacional, compreendendo mapas não como espelhos, reflexos da natureza, mas como criadores, produtores da natureza. Segundo os autores, para Pikles “a cartografia não se limita a descrever e explicar o mundo; é parte da interação entre o mundo e nós mesmos; descreve o mundo tal como exposto ao nosso método de questionamento” (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 12).

Girardi *et al* (2011), a partir das ideias de Kitchin, Perkins e Dodge (2009), expõem que se estabeleceu uma divisão entre a cartografia representacional e pós-representacional. Ficando a cargo da primeira, a busca para dar ao mapa o significado da representação da realidade. E à cartografia pós-representacional “apresentar uma imagem que evidencie, não um quadro que se pretende ‘espelho’ do real espacializado, mas uma mobilização política no espaço criado pelo mapa tradicional” (GIRARDI *et al*, 2011, p.10). Nosso trabalho segue essa vertente.

O mapeamento (processo) aqui apresentado, o vídeo-mapa e as investigações cartográficas tiveram inúmeras influências que nos afetaram e afetaram este texto. As várias pesquisas, pensamentos e trajetórias de vida, desde a falecida geógrafa Doreen Massey, que nós conhecemos pelos livros, às senhoras vendendo chipa no ponto final do ônibus, às dinâmicas da escola, os estudantes, as tecnologias e redes sociais que possibilitaram o envio das falas e textos, nossas referências teóricas, entre outras variáveis convergiram e se expandiram nos vídeos e nos textos.

Tais experiências provocaram a pensar a pesquisa por outros percursos. Não desejando utilizar os conceitos como reafirmação. Desejamos, a partir dos conceitos, com os conceitos, inspirados neles, propor o vídeo-mapa como experimento geográfico possível para o ensino, pois, provocamos em nós e nos estudantes envolvidos, reflexões sobre suas representações de fronteiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Cristiano. Cartografias escolares: o vídeo como mapa aberto. *In*: NUNES, Flaviana G.; FERRAZ, Cláudio Benito O. (Orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**, p. 103- 117. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.
- BARBOSA, Cristiano, **O espaço em devir no documentário : cartografia dos encontros entre cinema e escola** . Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.
- COSGROVE, Denis. **Cartografia cultural: mapas e mapeamento em Geografia cultural**. Texto publicado originalmente com o título: Cultural cartography: maps and mapping in cultural geography, *Annales de géographie*, 2008/2 n° 660-661, p. 159-178.
- COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou canelo)**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CRAMPTON; Jeremy W. KRYGIER; John. **Uma introdução à cartografia crítica**. Texto publicado originalmente em *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, Volume 4, Issue 1. Tradução de Carolina Apolinário de Souza. *Cartografias sociais e território / Henri Acselrad (organizador)*. RJ-2008.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Santana Martins, revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34. Rio de Janeiro, 1995.
- _____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Editora 34. Rio de Janeiro, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução José Gabriel Cunha. Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2004.
- ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 2012.
- ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 2012.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: apresentação. **Revista Entre-Lugar**. Dourados (MS): Editora da UFGD, ano 1, n. 1, p. 15-31, 2010.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. Cartografias Sonoras: do olhar fixo para a escuta nômade. *In*: ANTÔNIO, Vieira. JULIÃO, Rui P. (coords.). **Atas do XIV Congresso Ibérico de Geografia – Jangada de Pedra: geografias – ibero – afro – americanas**. Guimarães (Pt): Universidade do Minho, 2014, p. 436-441.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. GIRARDI, Gisele. OLIVEIRA Jr, Wenceslao M. Percursos na diferença: um ano e quarenta e cinco pessoas. *In*: FERRAZ, Cláudio B. O; Nunes, Flaviana G. (Orgs.) **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados: Ed. UFGD, 2013, p. 13- 40.
- FERRAZ, Cláudio B. O.; NUNES, Flaviana G. Linguagens geográficas: o de Fora, o corpo e o aluno. *In*: PORTUGAL, Jussara F.; OLIVEIRA, Simone S.; RIBEIRO, Solange L. (Orgs.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: Editora da UFBA, 2016, p. 241-260.
- GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª Reunião Nacional da ANPED: Goiânia-GO, 2013.

_____ **Deleuze & a Educação.** Coleção Pensadores & Educação. 2ª edição. Belo Horizonte-MG: Ed. Autêntica, 2008.

_____. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** s/d. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADvio-Gallo.pdf> acesso em 10/10/2015.

GIRARDI, Gisele, SOARES, Pedro Silva Goldring; **Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo**, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/35035/18506>. Acesso em 01/08/2016.

GIRARDI, Gisele; LACERDA, Lucas. C. F.; VARGAS, André. A.; LIMA, Ludovico. M. **Cartografias alternativas no âmbito da educação geografia.** Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011, pp. 1- 15. Apresentado en el XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, 25 al 29 de Julio del Universidad de Costa Rica - Universidad Nacional, Costa Rica, 2011.

GODINHO, Ana. Diagramas para pensar/diagramas de sensação. In: GALLO, Silvio.; NOVAES, Marcus.; GUARIENTI, Laisa Blancy de Oliveira (Orgs.). **Conexões, Deleuze e Políticas e Resistências e...** 1. Edição. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

KITCHIN, Rob.; PERKINS, Chris.; DODGE, Martin. Thinking about maps. In: (Eds.) **Rethinking Maps.** Routledge, 2009. (link para PDF disponível em: <http://makingmaps.net>-Tradução de Gisele Girardi).

LOIS, Carla. **Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual.** Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Vol. XIII, núm. 298, 1 de septiembre de 2009. Acesso em 04/03/2016.

LAMA, José P. Comentários sobre cartografias, máquinas y arte, segun Deleuze y Guattari y hackitectura.net. In: MARQUES, Davina.; GIRARD, Gisele.; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau Machado (Orgs.). **Conexões: Deleuze e territórios e fugas e...**1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2014.

LARROSA, Jorge. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação.** Revista Teias v. 13, n. 27, 287-298, jan./abr. 2012.

MARTIN, J. S. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSEY, Doreen. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações.** Revista GEOgraphia, ano 6, n. 12, p. 7-23, 2004.

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

MICHENCO, S. M. Representações da fronteira Brasil-Paraguai segundo alunos do 3º ano do Ensino Médio em Amambai (MS). Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

NUNES, F. G. Outras cartografias de fronteira: representações de fronteira de alunos moradores da faixa de fronteira Brasil-Paraguai. XIV Colóquio Ibérico de Geografia/ XIV Coloquio Ibérico de Geografía 11-14 novembro de 2014. Universidade do Minho-PT.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina.** Contexto- São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Jr. Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. in **Pro-Posições.** Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez., 2009. Endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300002. Acesso em: 05/05/2015.

_____ Vídeos Resistências e Geografias menores: linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Terra Livre: crise, práxis e autonomia, espaços de resistência de esperança**. AGB, Ano 26, vol-1, nº 34, p. 161- 176. São Paulo-SP, 2010.

_____ Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**, nº12, p.01-49, Julho, 2012.

_____ A rasura dos lugares-fragmentos espaciais re-existent em vídeo. In GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa B. O. **Conexões: Deleuze e Política e Resistência e...** 1ª Edição, Petrópolis, RJ, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia* - Ano IX – Nº 17 – Universidade Federal Fluminense, 2007.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina B. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUINTAIS, Luís (2014), Do regresso de Caliban, in Paulo Bernarschina, Catarina Pires & Emanuel Araújo (org.), **Da cartografia do poder aos itinerários do saber**. Coimbra & São Paulo: FCTUC & Museu Afro Brasil, 91-92.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. Trechos retirados de **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental - transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2006.

SANTOS, Douglas. **A Reinvenção do Espaço: diálogos em torno da construção de significado de uma categoria**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____ O que é Geografia? Inédito, 2007.

SCHULZE, Carolina Datria; PREVE, Ana Maria Hoepers. Cartografando. *Moradas De Rua: Mapas Preliminares De Uma Cidade Que Não Se Vê*. Revista Geografares, Edição Especial, p.163-181, Janeiro-Agosto. Santa Catarina, 2014.

SEEMAN, Jörn. O ensino de geografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, Flaviana. G. (Org.) **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas**. Dourados-MS. p: 37-60. Editora da UFGD, 2011.

WOOD; Denis. Dogma visualizado: Estado-Nação, Terra, Rios. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR, Wenceslau M. (Orgs.) *Grafias do espaço: imagem da educação geográfica contemporânea*. CAZETTA, Valéria. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ANEXOS

5.1- Transcrições das falas dos estudantes durante a última reunião e dos áudios enviados posterior a ela:

Estudante I:

Bom a sensação que eu senti ao estar gravando, é, foi uma sensação prazerosa e talvez diferenciada, por conta de estar partilhando algo novo para todos e mostrando o que é fronteira e também fiquei um pouco surpresa com os lugares, que os meus colegas escolheram pra gravar, pois foram lugares muito bacana, e que eu não tinha ideia que seria tão legal de ser gravado.

Estudante II:

Sim eu até fiquei pensando porque eu vi o vídeo dos meus colegas e eu nem tinha pensado né naquelas partes ali, e tem daí eu fiquei lembrando e tem vários outros lugares que dava pra ter filmado.

É que cada um deles tem meio que uma história sobre o lugar gravado, como posso dizer, é uns lugares que trazem certas lembranças pra eles.

Eu achei que foram bem criativos, porque eles pensaram em partes que eu num tinha pensado pra gravar e eu gostei, por que as imagens ficaram boas.

Sim, no quanto ela é interessante e bonita, coisa que eu nunca tinha percebido pelo o fato, acho, de morar aqui, passava pelos lugares nem reparava, então com os vídeos fez com que eu reparasse mais e percebesse né.

Estudante IV:

Sim, Lagoas, exército só que vários já estavam escolhidos. – Intervenção realizada por nós, para esclarecer e lembrar o estudante: *se fosse o mesmo lugar a gente não estava falando: não, tem que escolher outro.*

No meu lugar, comércio.

Eu achei que são bons lugares pra representar a fronteira né, representar onde nós estamos, onde moramos.

O que me chamou mais a atenção foi a diversidade de... a natureza mais que a estudante XIV gravou né, o castelinho lá, que hoje não pode mais entrar lá, que tá em reforma. Acho que só né, na verdade é só né.

Estudante V:

Eu tinha pensado naquela, que eu tinha te falado, no WestGarden, pra gente subir lá no restaurante e ver, ter uma visão meio que de cima. Também na frente da receita federal, ali.

É, eu pensei mais por causa da diversidade mesmo, que é o ponto final né.

Apesar de algumas pessoas terem repetido os lugares, mostrou também a diferença e a forma deles de pensar.

Eu achei bem curioso o cemitério que a estudante XV escolheu, só que é interessante o jeito que ela pensou.

Estudante VI:

eu achei bem legal, gostei bastante do cemitério, da fronteira da vida e da morte.

Eu gostei bastante do cemitério.

Eu também pensei na lagoa e no exército.

Mais a mistura de culturas, do comércio.

Estudante VII:

Pensei em outros lugares, pensei no regimento marechal, o horto.

No meu foi mais uma lembrança.

Alguns lugares achei bem incomum pra ser fronteira, mas alguns teve boas escolhas, o regimento, o castelinho. Foram lugares ótimos pras filmagens.

Eu já adiantei a minha parte.

Estudante VIII:

Eu pensei sim no exército no parque, mas acabei optando pela lagoa.

Um ponto turístico.

Eu achei bastante interessante pela diversidade né, cada um tem em sua mente o que é fronteira, entendeu? Cultura.

Eu achei meio que surpreendente, surpreendente não, achei meio óbvio a escolha da estudante XII.

Estudante IX:

Também pensei, tanto quanto como a lagoa, ou o exército também, tanto como, onde o (estudante III) gravou ali no posto.

Onde mais se reunião jovens, tanto do Paraguai como do Brasil.

Cada um representa, se representa fronteira, por, pelo seu pensamento mesmo. or seu pensamento.

Eu achei alguns lugares inesperados como o presídio e o cemitério.

Estudante X:

Eu pensei em fazer na Receita Federal. Mas como eu achei que outras pessoas iam fazer, ai eu fiz o parque, eu pensei em fazer no aeroporto também, só que.

O convívio das pessoas.

Eu achei legal por que aqui convivem as pessoas do Paraguai e do Brasil juntas, então: qualquer lugar.

Bom, o cemitério, porque eu não tinha pensado nisso, mas é bem óbvio.

Estudante XI:

Na lagoa pensei, na escola também, ali naquele, em frente ao Calvoso.

Cultura.

Legal,

Eu vou pensar no que vou falar ainda.

Estudante XII

1- As ideias sobre fronteira elas fluem na nossa mente, mas como fronteira é um limite, eu pensei em várias outras antes de decidir por essa, mas acho que é uma fronteira que você é limitado pelo muro, você é limitado apenas a decisões de juízes e advogados, promotores e essa fronteira é o limite entre o que é bom, o bem e o mal, porque do muro pra fora, você tem uma vida, de repente você comete um delito, é colocado do muro pra dentro e pessoas começam a decidir o que vai ser da sua vida, você fica limitado a fronteira de não poder falar ‘eu não quero eu não vô’, você tem que ir porque são regras. Ideias sobre fronteiras eu tenho várias, existem várias fronteiras, até mesmo dentro de nós, de nossos pensamentos, a fronteira de ser de não ser, de saber, são n fronteiras em todos os cantos em todos os lugares.

2- Os outros lugares que meus colegas filmaram são fronteiras, porém eu acho que, quando alguém fala sobre a fronteira, todo mundo pensa: fronteira de um estado, um limite entre um estado e outro, entre uma cidade e outra entre um país e outro, como é o caso da nossa cidade que tem a fronteira do Brasil e Paraguai, mas eu acho que são poucas as pessoas que pensam em outras fronteiras, em outros jeitos de representar as fronteiras. Porque a fronteira, ela tá em todas as partes, em todos os lugares existem as fronteiras, até mesmo dentro nós, as fronteiras

elas estão aí, por que em todos os lugares que você vai tem um limites. Eu acho que eles deveriam, eu gostei bastante, mas acho que deveriam ter explorado mais sobre o significado da palavra fronteira, esse significado do limite, o que é esse limite? O que é essa fronteira de verdade? Não só olhar pra um lado pro outro e ver um país e outro fazendo fronteira e achar que fronteira só significa isso, espero que eles tenham essa ideia de fronteira em saber procurar, estudar mesmo, se aprofundar sobre esse limite. Nos vídeos de meus colegas o que mais chamou minha atenção foi o vídeo da **estudante XV**, que ela foi até o cemitério pra gravar lá porque ali acho que é uma fronteira que tudo se conclui, ali é o limite onde tudo se conclui né, depois da morte a gente, não sabe se vai pra algum lugar se não vai, ali eu acho que é o limite das fronteiras, é o limite de todas as fronteiras, o vídeo da **estudante XV** me chamou muito atenção por isso, porque foi bem pensado, bem elaborado. Eu percebi que nos vídeos dos meus colegas eles falam muito de fronteiras entre Brasil e Paraguai, falam muito sobre fronteiras entre um país, entre um bairro e outro, entre uma cidade e outra, falam muito sobre a guerra do Brasil e do Paraguai, que foi a guerra na fronteira. é mais, como já disse, me surpreendeu o vídeo da **estudante XV**, por que ela fala da fronteira de uma forma diferente, de uma forma onde mostra que ali é o limite de tudo, que ali chego ali parou, e que fronteiras são coisas excepcionais, assim que podem tanto te levar a cruzar algum limite ou não, te fazer parar, que é o caso do cemitério ou até mesmo do sistema prisional, que foi onde eu fiz minha gravação.

Eu pensei muito sobre as fronteiras, os vídeos me fizeram pensar e refletir mais, saber que fronteira é um limite, e que existem muitas e muitas fronteiras. Porque quando nos foi dito, ai vamos fazer alguma, gravar alguma coisa que vocês acham que é fronteira, mas eu resolvi ir mais além e descobri que fronteiras estão em toda parte.

Estudante XIII

Sim, quando eu estava elaborando meu plano de filmagem veio na mente a imagem das barraquinhas, filmar as barraquinhas, que é algo que marca muito, porém decidi fazer algo mais diferenciado.

O que me chamou bastante atenção foi o que falaram sobre a amizade que temos com os paraguaios e a cultura né, que envolve tanto o lado brasileiro quanto o paraguaio.

Primeiramente de estar adquirindo um conhecimento novo, dividindo opiniões e até mesmo mudando a forma de ver e pensar né sobre a nossa fronteira, e ao filmar o 11º R.C.MEC me deu uma sensação de segurança, e confiança no nossos militares que estão aí dispostos para qualquer hora que serem acionados, sempre prontos e por isso “braço forte e mão amiga”,

braço pra defender nosso país, cidadãos brasileiros, garantindo a lei e a ordem, e mão amiga pra ajudar no que for preciso, desde construção, atendimento médico entre outros.

Estudante XIV:

No momento em si, eu não tive opção de outras escolhas de paisagem,

A que tinha mais me chamado a atenção foi a qual eu escolhi.

O que me chamou a atenção foi que os lugares que eles escolheram foram lugares bem conhecidos, bem vistos, e muitos citaram sua infância também, ou do porquê do lugar, era mais porque conheciam pela infância.

Sim, me fez vê que cada pessoa tem seu ponto de vista sobre o que é a fronteira.

Luciane estudante XV:

Digo que sim, por que antes eu não pensava em fronteiras, e depois desse vídeo, depois desse projeto que eu entrei pra fazer, eu, na verdade assim, eu até pensei, na hora veio na cabeça, a fronteira entre Brasil e Paraguai, só que eu pensei: todos irão fazer isso porque estamos no meio de uma fronteira, eu moro numa fronteira né, então pra mim, depois eu pensei entre a fronteira entre a vida e a morte né, o único lugar que eu pensei foi em cemitério, então teve diferença sim. Hoje né, eu sei que não é só esses dois lugares que é fronteira. Existe vários tipos de fronteira, que hoje até penso né, vou num lugar eu penso né, será que isso aqui é uma fronteira, será que não? Entendeu? Já tenho um novo pensamento sobre o que é fronteira.

Bom minha impressão foi, que meus colegas, pra eles, né, é uma fronteira pra eles era isso né, eu gostei das fronteiras deles por que por um lado era uma fronteira né, eu talvez escolheria tbém, foi, gostei das fronteiras que eles escolheram, né, mas eles, sei lá, acho que teria outras fronteiras além né, por que foi muito simples né, digamos o que eles escolheram.

Bom o tema foi fronteiras né, ai eu pensei na fronteira entre a vida e a morte, porque é uma fronteira, digo né, pra mim, uma das principais fronteiras, porque se passarmos para a morte não voltaremos a vida. Então tem vários outros tipos de fronteiras né, eu vejo que nos outros vídeos as pessoas colocaram muito fronteira entre o Brasil e Paraguai né, entre, é, vida dentro da cadeia e fora da cadeia é uma fronteira, né, então eu acho que foi vários tipos de fronteira.

E pra mim foi entre a vida e a morte

Antes de entrar nesse projeto, eu nem imaginava, nem pensava né, sobre a fronteira, né, direto assim escutava falar sobre a fronteira entre o Brasil e o Paraguai, mas eu não pensava que existia várias outras fronteiras, porque tem muitas fronteiras na verdade, tem fronteiras até onde a gente pensa que não tem, mas me fez refletir bastante né, que hoje em dia ,depois

desses vídeos, eu já vi, eu já fiz também, eu vejo, procuro lugares onde seria minha fronteira, entendeu? Então, eu gostei muito do projeto, me fez entender mais sobre fronteiras, que tem vários tipos de fronteiras, né.