



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Karina Rousseng Dal Pont

**A (IM)POSSIBILIDADE DO MAPA**

Florianópolis

2018



Karina Rousseng Dal Pont

## **A (IM)POSSIBILIDADE DO MAPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Leandro Belinaso Guimarães

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

DAL PONT, KARINA ROUSSENG  
A (IM) POSSIBILIDADE DO MAPA / KARINA ROUSSENG  
DAL PONT ; orientador, LEANDRO BELINASO GUIMARÃES,  
2018.

216 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. 3.  
CARTOGRAFIA ESCOLAR. 4. ARTE CONTEMPORÂNEA. 5.  
FORMAÇÃO. I. GUIMARÃES, LEANDRO BELINASO. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"A (IM)POSSIBILIDADE DO MAPA"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/02/2018

Dr LEANDRO BELINASSO GUIMARÃES (CCB/CED/UFSC – Orientador)

Dr WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR (UNICAMP/SP – Examinador)

Drª ANA MARIA HOEPERS PREVE (UFSC/SC - Examinadora)

Drª KAREN CHRISTINE RECHIA (CA/PROFISTÓRIA/UFSC – Examinadora)

Drª GILKA GIRARDELLO (MEM/CED/UFSC – Suplente)

Drª RENATA MARQUES (UFMG/MG – Suplente)

*Karina Rousseng Dal Pont*

KARINA ROUSSENG DAL PONT  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2018

*Blana Antonio P. da*  
Prof.ª Blana Antonio P. da  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934

## RESUMO

*A (im)possibilidade do mapa* combate os modos predominantes como a cartografia é ensinada. Seja pela reprodução como imagem estática dos fenômenos espaciais, ou como discurso que fixa a leitura do mundo, a cartografia escolar é considerada um problema nesta pesquisa. Porém, mais do que definir outro meio didatizante de ensinar cartografia, esta tese escolhe pela *criação de resistências* na educação geográfica ao se aproximar da arte contemporânea. O que pode a arte contemporânea diante do que parece não se mover com a cartografia escolar? Um conjunto de obras e artistas foi escolhido por apresentar o mapa e os objetos da educação geográfica provocando outros sentidos que movem silenciamentos e invisibilidades na educação cartográfica. O estudo das obras pelo *processo de criação* dos artistas e das imagens de suas obras é incorporado a esta pesquisa assim como a proposição de práticas pedagógicas na Educação Básica, e no Ensino Superior. Aciono, pela invenção e abertura ao sensível, outras estéticas cartográficas a partir da imersão em oficinas de bordado, colagem e gravuras. Exercito o pensamento, através da potência dessas ferramentas artísticas, com a educação geográfica, como parte de um processo formativo emaranhado pela arte e pela educação. Nesse processo, afirmo o desejo de operar com as imagens cartográficas como *expressão* e *sensação* ao traçar, sobre a cartografia escolar, possibilidades de exercitar a imaginação e outros modos de ler o mundo. Algo ainda indefinido, provisório, não localizável nos manuais de metodologias de ensino, que ainda possa estar de passagem.

**Palavras-chave:** Educação geográfica. Cartografia escolar. Arte contemporânea.

## ABSTRACT

The (im) possibility of the map fights the predominant modes as cartography is taught. Whether by reproduction as a static image of spatial phenomena, or as a discourse that sets the world reading, school cartography is considered a problem in this research. But rather than defining another method of teaching cartography, this thesis chooses to *create resistance* in geographic education by approaching contemporary art. What can contemporary art in front of what seems to not move with school cartography? A set of works and artists was chosen for presenting the map and the objects of the geographic education provoking other senses that move silences and invisibilities in the cartographic education. The study of works by the *process of creation* of artists and the images of their works is incorporated into this research as well as the proposition of pedagogical practices in Basic Education and Higher Education. I activate, by the invention and opening to the sensitive, other cartographic aesthetics from the immersion in workshops of embroidery, collage and engravings. I exercise the thought, through the power of these artistic tools, with geographic education, as part of a formative process entangled by art and education. In this process, I affirm the desire to operate with the cartographic images as an *expression* and *sensation* when tracing, on school cartography, possibilities of exercising the imagination and other ways of reading the world. Something still undefined, provisional, not found in the manuals of teaching methodologies, which may still be in transit.

**Keywords:** Geographic education. School cartography. Contemporary art.

Para

os que foram meus alunos e alunas, e aos que ainda serão.

À Valentina Rogers, *estrela que é parte de mim,*  
*assim como é parte das manhãs.*

## ABRAÇAR E AGRADECER

Em dezembro de 2017, assisti com minha família o *show* "Abraçar e agradecer", de Maria Bethânia. Nessa apresentação, a artista revisita clássicos da sua intensa e extensa *play list* de sucessos. Além de cantar sua história pela música brasileira, Bethânia declama os versos que seguem.

*Chegar para agradecer e louvar.  
Louvar o ventre que me gerou  
O orixá que me tomou,  
E a mão da doçura de Oxum que consagrou.  
Louvar a água de minha terra  
O chão que me sustenta, o palco, o massapê,  
A beira do abismo,  
O punhal do susto de cada dia.  
Agradecer as nuvens que logo são chuva,  
Sereniza os sentidos  
E ensina a vida a reviver.  
Agradecer os amigos que fiz  
E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim ...  
Agradecer a alegria das crianças,  
As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.  
Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas  
E as pequeninas como eu, em Aruanda.  
Agradecer o sol que raia o dia,  
A lua que como o menino Deus espraia luz  
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.  
Agradecer as marés altas  
E também aquelas que levam para outros costados todos os males.  
Agradecer a tudo que canta no ar,  
Dentro do mato sobre o mar,*



*As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.  
Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.*

*Agradecer,  
Ter o que agradecer.  
Louvar e abraçar!*

Os reproduzo aqui, pois sou grata às pessoas, as palavras, aos gestos, que me ajudaram a permanecer firme ao longo desses quatro anos. Preciso nomear amigos e familiares que, com sua ternura, atenção e carinho, estiveram comigo e são parte dessa aventura.

Leandro Belinaso Guimarães, orientador que se tornou um amigo nesses quatro anos de convivência. Obrigada pelo sim ao meu trabalho. Teu olhar atento, delicado e afetuoso tornou este processo leve e tranquilo. O modo como lidas com teus orientandos e aqueles que te procuram é de uma lindeza e generosidade que não tem tamanho. Obrigada pela atenção, pela sugestão de leituras, músicas, filmes, pelas tuas aulas, e por toda amorosidade. Estendo esse abraço aos amigos e amigas do Coletivo Tecendo. Como já disse em outras oportunidades, o Tecendo é um tanto de gente linda que espalha gentilezas pelo mundo: Julina Crispe, Sheila Hempkmayer, Davi de Codes, Michele Gonçalves, Aline Krelling, Du Silveira, Alessandra Klug, Jane da Rosa, Amanda Leite e Jorge Nogared Cardoso. Obrigada pelas escutas, almoços, cafés, e livros emprestados.

Abraço os estudantes que foram meus alunos ao longo desses anos de docência na Geografia. Todas as perguntas e desejos dessa pesquisa estão entranhados na educação pública, e nas experiências decorrentes desse lugar. Agradeço àqueles que estiveram comigo nas salas de aula e que toparam as propostas que carregou para essa pesquisa: acadêmicos do Curso

de Pedagogia e Geografia da Udesc, e estudantes do 6º e 7º anos da E.E.B. Irineu Bornhausen.

Ana Maria Hopers Preve, esta tese começa com você, minha orientadora desde quando era pequena na graduação. Anos de amizade e alegrias compartilhadas que enriquece minha vida e dá sentido à palavra amizade. Obrigada pela tua tese, tua "cartografia intensiva" que se desdobra nesta pesquisa.

À banca de qualificação, agradeço as vigorosas contribuições: Eduardo Pellejero, Eduardo Silveira, Renata Marques, Ana Preve, Karen Rechia e Gilka Girardelo. Agradeço aos professores da banca final pela disponibilidade de tempo para leitura atenta do meu trabalho: Ana Maria Preve, Wenceslao Machado de Oliveira Junior, Karen Rechia, Gilka Girardello e Renata Marquez. Gisele Girardi, teu trabalho me ajuda a dizer das (im)possibilidades da cartografia, obrigada. Ana Godoy, agradeço pela tua escrita que me toca muito, e pela possibilidade de ser a revisora do texto.

Mayana Redin, obrigada pela carinhosa acolhida em seu cotidiano de trabalho. Tua *Geografia* faz parte do meu encanto pela arte.

Aos amigos e amigas que carrego no coração, obrigada pela atenção, conversas e *drinks* durante esses anos: Karine Cantoviski, Fábio Baracuhu Medeiros, Raphaela Desidério, Karen Rechia e Claudio Correa.

Abraço e agradeço minha família. Pai e mãe, obrigada pelo sim lá em 2001 quando resolvi sair de casa e estudar geografia em Floripa. Pai e mãe são "ouro de mina", e espero que possa fazer pela minha filha o que vocês sempre fizeram e continuam fazendo por mim. André, Andresa, Lolo e João, vocês são estrelas que completam essa constelação.

Valentina Rogers, filha amada. A você peço desculpas pela porta fechada do escritório, pelos dias que deixei de brincar, por minha falta de tempo quando me pedias um pouco de atenção. Te agradeço por ser parte dessa tese desde a barriga e por teres me escolhido para ser tua mãe mesmo nessa loucura toda. Amor, amor, amor...

Evandro Rogers, meu marido e amor da minha vida. Agradeço pela dedicação a nossa família, pela escuta atenta, e a perspicaz contribuição estética dada às minhas cartografias. *Foste na vida como um amanhecer*, o companheiro que precisava ter, e teu amor me ajuda a seguir em frente. Você é o melhor encontro que a vida pôde me dar.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC por todo apoio e pela solicitude dos coordenadores do Curso e os funcionários da secretaria acadêmica. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Sobre a lentidão, ou os modos de apresentar a pesquisa</b>   | <b>13</b>  |
| <i>PARTE 1 - O MAPA SEGUNDO<br/>CONSTELAÇÕES DE ARTISTAS</i>    | 31         |
| <b>I</b>  |            |
| <b>O mapa como criação de resistências</b>                      | <b>37</b>  |
| <b>II</b>   |            |
| <b>Rastros e lampejos sobre o que se move pela<br/>pesquisa</b> | <b>73</b>  |
| <i>PARTE 2 - O MAPA SEGUNDO MAYANA REDIN</i>                    | 115        |
| <b>III</b>  |            |
| <b>Geografia de encontros geografias fictícias</b>              | <b>121</b> |
| <b>IV</b>   |            |
| <b>Colômbia de férias faz a cartografia brincar</b>             | <b>155</b> |
| <i>PARTE 3 - O MAPA É UMA<br/>COISA IMPOSSÍVEL</i>              | 175        |
| <b>V</b>  |            |
| <b>Embaralhar imagens</b>                                       | <b>179</b> |
| <b>VI</b>   |            |
| <b>O mapa é uma coisa impossível</b>                            | <b>203</b> |
| <b>Referências</b>  | <b>205</b> |



## **Sobre a lentidão, ou os modos de apresentar a pesquisa**

A obra de Sten Naldony, *A descoberta da lentidão* (1983), narra a história do navegador e pesquisador John Franklin (1785-1847). Trata-se da biografia do homem que se tornaria no século XIX um dos maiores exploradores em busca da Passagem Noroeste (uma rota acima do Círculo Polar que liga o Oceano Atlântico ao Pacífico). John foi um menino que viveu na costa leste da Inglaterra, próximo ao litoral. Antes que seus feitos se espalhassem pelo mundo, na sua infância foi considerado pelos professores da escola que frequentava como um aluno “lento” e “desatento” comparado aos seus colegas. “*Eu não aprendo antes do tempo*”, disse uma vez John Franklin a um dos seus colegas.

Considerando tal enredo, poderia tomar este livro pela perspectiva histórica, ao apresentar as grandes conquistas deste navegador no século XIX, ou adentrar nas reflexões acerca da exatidão na mensuração do espaço, das leituras dos mapas, dos objetos que permitiam a navegação e encantavam o garoto. Porém, a passagem pela sua infância e adolescência me toca com mais força neste momento em que preciso apresentar minha tese de doutorado em educação. A afirmação evocada pelo pequeno John me coloca diante do desafio de organizar a escrita para um conjunto de leitores e leitoras que, no momento da defesa, sei quem são; mas, depois, quando estes textos forem postos na biblioteca da Universidade, eles serão de todos e de qualquer um que deseje lê-la. Trata-se, portanto, de (re)arranjar textos, imagens, neste movimento de problematizar a educação cartográfica e me aproximar de imagens, processos e obras da arte contemporânea. Chego ao final da tese ainda querendo experimentar a

lentidão e uma certa dose de desatenção, pois minha vontade é ainda de me demorar entre os objetos que acionei até aqui para compor minhas reflexões.

É impossível para aquele que se aventurou em criar uma pesquisa imaginar com quais caminhos e questões irá seguir. Neste texto, considero ser possível apenas seguir com os rastros de uma matéria que me pertence<sup>1</sup>: os encontros com as obras de arte, com os textos de filosofia, de educação, de geografia, bem como com a literatura, os filmes assistidos e a música de Jorge Drexler que escuto neste momento. Desejo lidar com as sobras, os restos e o que, a princípio, parece não ter utilidade alguma para a pesquisa. O papel em branco – o filósofo japonês Kunichi Uno, ao se aproximar das obras de Jean Genet, afirma que “é esse branco que faz escrever, faz tremer a mão que escreve, a voz que recita, as palavras colocadas sobre o papel. Esse branco ameaça a escrita e a narrativa, pois ele é o que não é possível escrever, nem contar” (UNO, 2012, p. 83). E talvez, ao voltar ao menino John Franklin, afirmar que não é possível aprender antes do tempo. Esse mesmo tempo que é necessário para me ajudara cultivar um “espaço-tempo de pensar” (HISSA, 2013) e para que as ideias deixem de ser apenas pensamento e ganhem vida pela escrita.

Para apresentar esta tese, inspiro-me no livro de José Saramago(2006), *As pequenas memórias*, no qual o autor reúne passagens de sua vida quando era criança no interior de Portugal. Ao longo do livro, encontramos alguns personagens, algumas cenas descritas que se parecem com as dos enredos inventados pelo autor em outros livros. Reminiscências

---

<sup>1</sup> Jean Genet, ao narrar suas vivências no ateliê de Giacometti, afirma que o escultor respeitava a tal ponto todas as matérias que se zangaria se sua mulher, Anette, acabasse com a poeira das vidraças (GENET, 2001, p. 45).

do olhar do jovem Saramago que, mais tarde, se tornam matéria para o adulto e premiado escritor. Este é o ensejo de como esta apresentação foi composta. Trago fragmentos de momentos e cenários significativos para que possa formar uma rede de relações que me ajudem a afirmar a tese que movimento com esta pesquisa: a (im)possibilidade do mapa. Quando tomamos um mapa em nossas mãos o que vemos são cores, símbolos, linhas, palavras que buscam, pela forma como estão organizadas, nos mostrar como o mundo é realmente. Mas ao passarmos as mãos nessa folha, todas as elevações se tornam planas. Faltam as texturas, os cheiros, os gostos, a vida que anima o espaço. Na escola, quantas vezes fomos colocados diante de um atlas com uma folha de papel vegetal e lápis de cor para reproduzir o que víamos ali? Nesses anos de docência, no ensino superior formando professores de geografia e pedagogas, peço no começo de cada semestre que escrevam sobre as lembranças das aulas de geografia quando estavam na escola. Uma aluna contou o seguinte:

"Minhas aulas de Geografia sempre foram marcadas pela presença do mapa-múndi, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Me recordo num certo dia, no segundo ano do Ensino Fundamental, que a atividade proposta pela professora era colorir um mapa-múndi com as mesmas cores que o mapa original continha. *A professora observava cada mapa no fim da pintura para verificar se estava colorido com as cores "corretas"*.



De um modo geral as lembranças das aulas de geografia provavelmente serão próximas as dessa minha aluna: decorar o que são planalto e planície, localizar países, descobrir quem são os municípios vizinhos ao nosso, onde moramos, olhar para o mapa-mundi e procurar pelos países que gostaríamos de conhecer.

Recebi nesses quase 9 anos de docência no ensino superior textos belíssimos sobre as aulas de geografia, principalmente pela figura do professor e pelos modos como ensinavam os conteúdos e temas da disciplina. Mas, também foram entregues muitas folhas em branco, com duas ou três linhas, me contando que não lembravam de quase nada que os havia tocado nas aulas de geografia...

Além do mapa, através das teorizações que aciono na Tese, não representar o real e o cotidiano, outra perspectiva embrutecedora da imagem-mapa trata dos modos como somos educados a ler o mundo pela cartografia. Como representamos o mundo? Ao buscar responder essa questão desenhando o mundo numa folha em branco teríamos, provavelmente, desenhos bem parecidos: a Europa no centro e "em cima", a África e os países tomados como pouco-desenvolvidos abaixo da linha do equador. "É por isso que somos subdesenvolvidos, estamos embaixo!" disse Mafalda (aquela do cartum) ao pedir ao seu pai que mostrasse no Globo terrestre onde Buenos Aires estava. Como aprendemos que o mundo é assim? Mantenho os parênteses e afirmo com a Tese que *o mapa é impossível*. Sigo com Félix Guattari e Suely Rolnik afirmando que tudo o que nos rodeia é produzido pela "subjetivação capitalística" – "trata-se de sistemas de conexão direta entre grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e instâncias psíquicas que definem a maneira

de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 35). E o mapa e a cartografia oficial, e os modos como ainda são ensinados nas escolas, é mais uma parte dessas “máquinas de controle” que definem “maneiras de perceber”, ler e compreender o mundo.

Afirmo minha tese também ao retirar os parênteses e dizer que *o mapa é possível* quando atravessado pelo “processo de singularização”(GUATTARI; ROLNIK, 2011,p.42). É possível pela relação de expressão e pela produção de subjetividades – é nessa relação que afirmo a possibilidade do mapa. Poderia listar o grupo dos Situacionistas e seus mapas como meio de dar valor às experiências com a cidade; a pesquisadora Ana Maria Preve e a cartografia intensiva que nos apresenta "mapas como acontecimento, como possibilidade de jogo e de invenção, como um modo de distribuir lugares, afetos, sensações" (PREVE, 2010, p.150). A cartografia afetiva da artista visual Juliana Crispe, na qual os mapas compartilham singularidades, vivências, lembranças, pessoas, lugares, espaços/histórias individuais e coletivas. Os mapas vivenciais do pesquisador Jader Janer feito pelas crianças pequenas nas creches e nos anos iniciais, nos quais as crianças assumem protagonismos sobre os modos de apresentar suas geografias. A "*Universallis Cosmographia*" composta pelo artista Marcelo Moscheta, na qual o mapa é feito de paisagens, de vistas ao nível do chão, é irracional e incompleto; ou as "*Geografia de encontro*", da artista Mayana Redin, e as representações ficcionais a partir das sobreposições inusitadas de mapas, que criam tensões na ideia de estabilidade dos limites geográficos, que podem se transformar, seja por movimentos políticos ou tectônicos.

Considerando os atravessamentos das obras de arte contemporânea em práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, afirmo que o mapa é possível por esses encontros intercessores da cartografia oficial atravessando a arte e pela arte atravessando a educação cartográfica. A articulação desta pesquisa às pesquisas desenvolvidas pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”<sup>2</sup> da qual faço parte desde 2011, contribui para o delineamento destas afirmações. Ao me aproximar das pesquisas que esta Rede realiza, pude encontrar autores e processos de pesquisas que amplificaram as conversas possíveis entre educação, filosofia e geografia. Um conjunto de trabalhos que acionam reflexões e proposições profundas em relação aos modos como lidamos com as visualidades, e os modos de nos educarmos no contemporâneo (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). Essas múltiplas trajetórias compõem a tessitura e os diálogos provocados pelos autores agenciados, tanto da filosofia da diferença – Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik e Jacques Rancière – quanto da educação, Jan Masschelein e Maarten Simons, Jorge Larrosa, Guilherme Corrêa. Da educação geográfica e geografia, aproprio-me de Ana Maria Preve, Wenceslao de Oliveira Machado Junior, Gisele Girardi e Doreen Massey. Na interface educação, arte estética, os trabalhos de Juliana Cristina Pereira (Julina Crispe), Eduardo Pellejero e Cecília Almeida Salles e os processos de criação. Ana Godoy e Sílvio Ferraz são fagulhas de alegria que potencializam pontualmente algumas questões da tese. Essa é a constelação de autores que contribuíram para a definição da tese.

---

<sup>2</sup> Para saber mais: <http://www.geoimagens.net/> .

Essa introdução mostra os caminhos das abordagens de algumas obras e imagens da arte contemporânea, do processo de criação de uma artista escolhida para compor o diálogo com a geografia, o ensino e a educação. A busca está em reorganizar as questões que balizam a pesquisa e os instrumentos que contribuem para a elaboração das respostas que poderei apresentar ao final desse percurso.

Apresentar os autores e seus lugares participa do esforço em responder, ao longo desses anos, partindo da geografia, meu lugar de origem acadêmica, a seguinte questão: como a aproximação com as obras da arte contemporânea e os processos de criação artística podem provocar a ampliação de leituras sobre os modos de apresentar e ler o espaço geográfico?

\* \*

Essa pesquisa se avizinha da cartografia como método de pesquisa ao lidar com processualidades, “um método para não ser aplicado, mas para ser experimentado como atitude investigativa”, como afirmam Eduardo Passos e Virginia Katrup (2012, p.11). As processualidades são tomadas como caminho investigativo, pois implicam o modo como a pesquisa é narrada, e o esforço em acionar ferramentas e estratégias de pesquisa que impeçam a "paralisia das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar"(MEYER;PARAÍSO, 2012,p.17). Ao mesmo tempo em que mantêm articulado os referenciais teóricos escolhidos para movimentar a pesquisa, como os Estudos Culturais e o pensamento da diferença. Com esta movimentação pela cartografia, e por metodologias pós-crítica em educação, posso afirmar que esta pesquisa deseja apresentar fragmentos, anotações, as dúvidas e incertezas que acompanham o processo de tessitura

da tese e a composição dos seis capítulos que seguem. Assim, o “diário de campo” “é atuante na pesquisa” (MEDRADO, 2013, p. 276) como potência em guardar instantes, vibrações, anseios, desejos, enfim toda a subjetividade que vai se tornando um eixo central de análise desta pesquisa. Páginas que guardam detalhes das participações em cursos, palestras, leituras, conversas com meu orientador, fagulhas para a organização dos textos e das informações produzidas.

Ao escolher alguns artistas contemporâneos para compor minhas análises, escolho a perspectiva dos “processos de criação” apresentados por Cecília Almeida Salles (2006, p.17) como um caminho para acompanhar também os movimentos e os processos dos artistas e das obras que apresento na tese, como as obras de Mayana Redin e Jorge Macchi.

Nesse movimento de cartografar processos investigativos na educação, é preciso dizer que anos antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação da UFSC, já experimentava a intercessão da arte contemporânea nas aulas que ministrava na Educação Básica e no Ensino Superior. Naquele momento, buscava, ao repetir os processos dos artistas, problematizar os dogmas da cartografia escolar e as metodologias homogêneas de ensinar a ler e compreender o espaço.

A atuação como professora nos Cursos de Pedagogia e Geografia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e como professora de Geografia do Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina despertou questionamentos sobre os modos de ensinar geografia, especificamente a cartografia escolar. Incorporei a noção de “professor-artista-cartógrafo-etc”, de Juliana Pereira (2016, p.3),

[,,] termo [que] faz junções e conexões com teorias de outros pensadores, propõe não um modo novo de ser docente, tampouco aponta como sê-lo, mas busca pensar em um movimento contínuo de formação que se de-forma, pois, como propõe a cartografia, é preciso estar num sempre caminhar, em um modo de ser docente que se dá pelo processo, pela experiência, pelo acontecimento, pelos encontros.

Embora a aproximação com a arte tenha se dado em momentos distintos, ela sempre me acompanhou ao longo da formação. Assim, no ano de 2014 iniciei o doutorado em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Como pesquisadora, ingressei no Coletivo Tecendo: cultura arte e educação<sup>3</sup>, coordenado por Leandro Belinaso Guimarães, meu orientador. Neste grupo, procuramos mover estudos e pesquisas em educação a partir da perspectiva não só dos Estudos Culturais, mas também de autores pós-estruturalistas que nos ajudam a compreender a relação entre Educação e Comunicação, linha de pesquisa na qual o coletivo se insere. Assim a literatura e a arte contemporânea agenciam movimentos de escrita e reflexão, provocam diálogos entre os autores da filosofia e da educação. Não “perfumam” a tese, mas operam com ela buscando cumprir o que ela anuncia. Ao cartografar processos, afirmo que esta pesquisa esteve prenhe de experimentações, provocações, invenções de outras formas ao rearranjar leituras, músicas, narrar visitas à exposições e participação em cursos de

---

<sup>3</sup> Para conhecer o coletivo, acesse o perfil no Facebook disponível em: <<https://www.facebook.com/tecendo/?fref=ts>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

formação estética. Ao longo dos anos da pesquisa, e antes mesmo de ela iniciar, esses deslocamentos reverberaram em proposições de práticas pedagógicas e, minimamente, em atravessamentos nas ordens oficiais da cartografia. Ao mesmo tempo em que provocava a invenção de "outros modos docentes" pela,

[...] desconstrução da docência como conhecemos até então, subvertendo-a em dobras poéticas, abandonando a representação, imagem estática que opera por estratégias educacionais e nos leva a figuração de uma docência padrão, estereotipada, que bloqueia o movimento vital da criação. (PEREIRA, 2016, p. 22).

Trato de um movimento duplo, o olhar para a cartografia escolar para além das prescrições de como deve ser ensinada, ao mesmo tempo em que desloca, altera, provoca a invenção de outra formação docente.

### **Primeira parte**

A introdução a esta pesquisa apresenta, na primeira parte, meu percurso formativo durante os quatro anos de doutorado, trazendo narrativas importantes para aproximar os autores escolhidos das experiências que venho mobilizando ao longo desses anos. Na segunda parte, apresento, brevemente, como foram organizados os seis capítulos.

No primeiro ano do doutorado, cursei algumas disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação que me auxiliaram a ampliar algumas noções exploradas ao longo da tese, ao conduzir o pensamento da

pesquisa para a questão da formação, bem como li autores que dialogam com a comunicação, a educação, o cotidiano e a cultura<sup>4</sup>.

Com o Coletivo Tecendo, contribuí para a organização do Seminário Ecologias Inventivas: experiências das/nas paisagens, realizado em Florianópolis. A participação de pesquisadores, professores e artistas articulou forças capazes de revolver as paisagens e nossa relação com as imagens, os artefatos da cultura e a educação, mobilizando um esforço coletivo em criar/apresentar paisagens inventivas. Deste evento resultou a organização de um livro<sup>5</sup> com o mesmo nome do Seminário.

Paralelamente ao desenvolvimento da tese, segui em sala de aula trabalhando. Essa é uma tese em educação que nunca se descolou da prática pedagógica. Mantive o contato com a escola e a universidade não apenas como lócus de experimentação de metodologias de pesquisa, ou como espaço de constatação e levantamento de dados. Na realidade, nada foi "aplicado" na escola. Seja atuando como professora no Ensino Fundamental ou com orientação de estágios em geografia no Ensino Superior, a escola está presente em cada palavra movida por esta escrita.

Com a escola e seus objetos, procurei, como faz Jorge Macchi e sua série de obras, apropriar-me de objetos "reconhecíveis" na/da sala de aula (mapas, atlas, croquis, globos) e criar propostas de ficcioná-los por meio das práticas pedagógicas, constituindo resistências a tudo que imobiliza o pensamento espacial na escola. A proposta foi criar momentos nas aulas para discutir essas questões, amparada por textos específicos da área do

---

<sup>4</sup> Cito, dentre eles, Jesus Martin-Barbeiro, Stuart Hall, Raymond Williams, Gilles Deleuze, Michel De Certeau, Denílson Lopes, que possibilitaram compor uma constelação de conceitos e possibilidades de reflexão.

<sup>5</sup> Cf. GUIMARÃES, Leandro et al. *Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens*. Curitiba: CRV, 2015.



ensino da cartografia, da educação e da arte. Assim como inventar estratégias para construir junto com os alunos tais propostas de enfrentamento ao que parece não se mover na escola e na educação geográfica como práticas consolidadas.

Cursei outras disciplinas no programa, agora voltadas para a linha Filosofia e Educação, e escrevi um texto apresentado junto com outros colegas do Coletivo Tecendo no VI Seminário Conexões: Deleuze e Maquinas e Devires e..., realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A vontade que mobilizou a escrita estava então engajada em pensar a formação como experimentação numa tentativa de mobilizar corpo e o pensamento para que algo inventivo se passe no processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que se aponte para as dificuldades em se alcançar isso.

Cursei, no segundo semestre de 2015, no Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), outra disciplina<sup>6</sup> que tratou de lidar com questões específicas como o estudo dos processos de criação de artistas plásticos, escritores, diretores de cinema e teatro, com o intuito de compreender que, para além das obras prontas e finalizadas, um outro mundo de significação se desdobra sobre os rastros, esboços, anotações até se chegar a obra. O estudo com Cecília Almeida Salles (2006) contribuiu para arrastar para o percurso da tese esses elementos marginais da obra finalizada aproximando essa noção de processualidade das concepções de educação e aprendizagem.

Outro aspecto relevante foi o contato, em 2015, com a artista Mayana Redin, que trabalha com a cartografia na série *Geografia de*

---

<sup>6</sup>A disciplina chama-se “Crítica Genética”, e foi ministrada pelo professor do PPGLIT, Sérgio Romanelli.

*encontros* (2011). Escrevi a ela, contando sobre a pesquisa e sobre como o encontro com esta obra foi relevante para meu trabalho<sup>7</sup>. Mayana Redin aceitou compartilhar, ao longo de alguns meses, fragmentos de seu processo criativo, enviando-me inclusive suas publicações, como o livro *Edifício Cosmos* (2015). A partir do contato com a artista, mergulhei ainda mais em seus trabalhos que, para além da cartografia, interessam-se pela cosmologia, as cidades e seus espaços, o Universo e suas ficções<sup>8</sup>.

No ano de 2016, iniciei as férias de verão lendo *Não há lugar para lógica em Kassel*, de Henrique Vila-Matas, não só para inspirar a escrita, mas para entrar na Documenta13 de Kassel<sup>9</sup> pelo olhar do romancista. Percorri com o escritor as obras, instalações, performances e objetos espalhados pela cidade, em busca do “novo” ou do ineditismo que a arte contemporânea pudesse ainda oferecer ao mundo. Inspirada pela escrita de Vila-Matas, dialoguei com Jacques Rancière, em *O espectador emancipado* (2014) na ânsia de buscar sentidos que me ajudassem a pensar as imagens de arte contemporânea na pesquisa. Ainda neste ano, pude participar de um Curso de Bordado Contemporâneo, oferecido por Carol Grilo<sup>10</sup>. Iniciei alguns projetos de bordado, e um outro processo de pesquisa foi aberto com imagens e artistas que utilizam o bordado como suporte em seus processos. Criar texturas, movimentos e intervenções em imagens com

---

<sup>7</sup> No capítulo dois, “Geografias fictícias geografias de encontro” mostro como o trabalho de Mayana Redin “Geografias de encontro” foi um intercessor nas aulas de Geografia que ministrei no Ensino Fundamental e no Curso de Geografia da Udesc, em 2013.

<sup>8</sup> Essa história será mais bem contada no capítulo cinco, “Colômbia de férias faz a cartografia brincar”.

<sup>9</sup> A Documenta de Kassel é uma das mais importantes mostras de arte contemporânea e ocorre a cada cinco anos, desde 1955, na cidade de Kassel, na Alemanha.

<sup>10</sup> Para saber mais ver: <http://www.fofysfactory.com.br/>

linhas e agulha me deixou mais atenta às feitura dos processos artísticos, assim como abriu uma linha de experimentação com a cartografia oficial.

O ano de 2017 marca o momento de retomar a questão sobre como produzir um processo de singularização movendo-me entre arte contemporânea e educação geográfica. A aposta esteve em participar de cursos de formação estética, além deste de bordado iniciado em 2016, para ativar a docência e as possibilidades de criar algumas imagens para compor o texto escrito. Ou seja, colocar-me no movimento do que Suely Rolnik (2011,p.38) afirma como uma “micropolítica processual”, aquela que constrói novos modos de subjetivação,

[...] que só pode– e deve–ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem na invenção de modos de referência [...] que permita elucidar um campo de subjetivação, e ao mesmo tempo intervir efetivamente neste campo. (ROLNIK, 2011, p. 38).

Essa micropolítica processual será apresentada ao final da tese, quando, ao experimentar minha formação com alguns processos artísticos, procuro construir “modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção e criatividade que produzam uma subjetividade singular” (ROLNIK, 2011, p.22) entre a educação cartográfica e a arte contemporânea. Abrindo-me à intensidade dos processos de criação pelos“campos de interações” (SALLES, 2006, p.45), busco menos a finalidade desses processos, e exercito mais o jogo da formação como

experimentação, afastando-me da explicação ou facilitação de aprendizagens, a ponto de fazer a cartografia geográfica desaparecer.

## **Segunda parte**

A escolha em dividir esta tese em partes decorre de sugestões feitas pela banca de qualificação em agosto de 2016. Especificamente, Renata Marquez<sup>11</sup> sugere criar uma certa organização dos artistas que aparecem ao longo da tese, de forma a acionar protagonismos e intensidades dos surgimentos dessas obras.

Cada parte é composta de um texto introdutório que diz dos arranjos e linhas que orientam as proximidades dos textos que constituem cada uma.

Na primeira parte, “O mapa segundo constelações de artistas”, agrupo dois textos que trazem, além das questões problematizadas nesta pesquisa, o diálogo com algumas obras de arte contemporânea, e como essas imagens e processos criativos me colocaram no movimento de utilizar algumas dessas obras na proposição de práticas pedagógicas no Ensino Superior a partir da obra *Buenos Aires Tour*, de Jorge Macchi.

Na segunda parte, “O mapa segundo constelações de Mayana Redin” apresento e intensifico a relação com os processos de criação desta artista, bem como seu diálogo com a cartografia oficial. A partir dessa imersão no universo artístico de Mayana Redin e da obra *Geografias de encontros*, proponho práticas pedagógicas tanto na educação básica quanto no Ensino Superior.

---

<sup>11</sup> Renata Marquez é professora adjunta no Departamento de Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e do Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A terceira parte, “O mapa segundo constelações de Karina Rousseng Dal Pont”, compreende a seção mais autoral da tese, quando então apresento, através de palavras e imagens, o que desejei tocar quase como o impronunciável, de acordo com Carlos Skliar (2014). Segundo este autor, “a horizontalidade e/ou a verticalidade da escrita não provam nada e nada garantem: será preciso entalhar e fazer irromper os nomes das coisas como se fosse a primeira vez” (SKLIAR, 2014, p.19). Esse é o momento em que me descolo de uma atuação docente e volto-me para a experimentação com alguns procedimentos artísticos, como a colagem, a monotipia e o bordado.

E, na última parte, apresento as considerações finais através da criação de uma imagem que incorpora esse conjunto de procedimentos contaminado por todo o processo investigativo que mobilizou pesquisa. Penso, com Juliana Pereira (2016, p.15), que este foi um “*modo de se refazer, na experiência de si, é que proporciona pensar as extensões das cartografias em meu corpo, nesse corpo que se transforma como docente*”.

Nessa somatória de experimentações “de ser o que quis, inventando um lugar”, parafraseando Caetano Veloso<sup>12</sup>, busco abrigar-me na arte contemporânea compondo uma relação de processualidades com a educação cartográfica, afirmando dessa forma as tantas (im)possibilidades que os mapas possam ter.

### **Nota sobre alguns modos de ler o texto**

---

<sup>12</sup> Sugiro escutar a música *Trigresa*, de Caetano Veloso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sSqU6vgs3Dc>>.

Gostaria de oferecer orientações sobre os modos de ler o texto. Não existe uma ordem linear de acontecimentos. É possível começar a leitura por qualquer uma das três partes. Experimente ler da forma que lhe parecer mais convidativa. Os textos dialogam com a literatura, e em quase todos os subtextos alguma obra agenda as questões que seguirão. Tente não perder de vista esses começos. Faço sugestões de vídeos ou trilhas sonoras nas notas de rodapé, não passe batido por elas. Trago algumas imagens ao longo das páginas. Estas estarão sozinhas. Demore-se ao olhar, perceba as nuances nas imagens, pois cada uma foi escolhida como meio de potencializar a leitura das palavras. Estão sozinhas justamente para criar momentos de silêncio da escrita.

Além dessas orientações, acho pertinente oferecer um guia de como ler alguns termos muito utilizados ao longo da tese. Como não saberei a quem irá interessar a leitura deste texto, acho necessário apresentar pequenas noções sobre os seguintes termos:

- **Geografia:** será tomada, nesta tese, como sinônimo da geografia científica. Área das Ciências Humanas que trata da relação da humanidade com o espaço como meio e objeto de análise;
- **Geografia escolar:** área disciplinar que compõe obrigatoriamente o currículo na Educação Básica, derivada da geografia científica;
- **Educação geográfica:** é compreendida como uma derivação do ensino de geografia, mas que difere deste, pois toma os fazeres pedagógicos conectados às reflexões sobre os modos de se pensar o mundo e a produção crítica do espaço geográfico. Lida mais com os processos de produção dos conceitos e ferramentas de análise do que apenas com as descrições dos fenômenos geográficos; prioriza a compreensão desses fenômenos, em detrimento dos modos mecânicos de aprendizagem;

- **Cartografia oficial:** nessa tese será tomada como sinônimo da cartografia científica, traduzida como técnica de produção de mapas e seus objetos derivados;
- **Cartografia geográfica:** de acordo com Girardi (2007, p.47), a “cartografia geográfica é aquela feita por geógrafos, e que reflete a técnica e não somente como capacitação técnica. Influenciado pela cartografia crítica, esse termo pode ser tomado como uma derivação da cartografia na qual as questões sociais e críticas são consideradas imprescindíveis aos modos de compreensão das leituras espaciais, para além de sua representação”;
- **Cartografia escolar:** é parte da cartografia oficial que compõe o currículo escolar da disciplina de geografia na Educação Básica.
- **Educação cartográfica:** “educação cartográfica como um ato que não se esgota na decodificação pura de seus elementos (sinais gráficos e palavras), mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (GIRARDI, 2014, p.88).

Após essas breves pontuações, sugiro que você encontre um lugar confortável para ler esse texto, prepare uma bebida que lhe agrade, e se puder escute alguma música que alegre o coração. Obrigada pela atenção e pela possibilidade de olhar de modo sempre diferente (SKLIAR, 2014) esse processo tão íntimo que é a escrita de uma tese. Desejo uma boa leitura.

*PARTE 1*  
*O MAPA SEGUNDO CONSTELAÇÕES DE ARTISTAS*





Nessa primeira parte, apresento dois textos. Início compartilhando as primeiras reflexões sobre o tema de pesquisa derivadas das práticas pedagógicas desenvolvida no Curso de Pedagogia da Udesc, entre os anos de 2009 a 2013. Dessas experiências com a formação de professores realizo os primeiros exercícios com obras de arte contemporânea que tinham em seu processo de criação ou como produto final a cartografia oficial como tema. No segundo texto, como acadêmica do Programa de Pós-graduação, trago reflexões sobre experiências formativas pessoais ao longo do ano de 2014, em que os encontros com as obras e artistas que têm a cartografia oficial como tema me dão pistas para acolher minhas inquietudes investigativas. Seja pelo suporte escolhido ou pelo processo de criação, atravessadas pela cartografia oficial e suas linguagens, apresento as obras de Alex Flemming, Renata Marquez e Wellington Cançado, e Jorge Macchi. Este último é o artista tomado com mais intensidade nesta parte, seja pelos modos como se apropria da cartografia oficial, ou como eu me aproprio das suas obras na educação geográfica. A partir do encontro com as obras iniciei o desenvolvimento de práticas pedagógicas tensionando o “discurso cartográfico”, ao compreender que “os mapas são considerados imagens que contribuem para o diálogo num mundo socialmente construído” (HARLEY, 2009, p. 10.). E se o mundo e o espaço são socialmente construídos, assim o são as imagens derivadas da cartografia geográfica.

Anna Bella Geiger, Yoko Ono, Qui Zhijene, Ana Linnemann e Marcelo Moscheta compõem a constelação de artistas que trago para o segundo texto, seguindo os mesmos critérios adotados para os artistas que aparecem no primeiro texto. Porém, aqui, não serão utilizados em práticas

pedagógicas, mas alimentarão o pensamento e a reflexão para o desenvolvimento da pesquisa e da minha formação.

Considero as obras como *intercessores* na cartografia geográfica, assim como a cartografia oficial é intercessora na arte contemporânea. Segundo João Vasconcellos (2005), a partir de Deleuze, “os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Dessa forma, as obras e artistas presentes nesta seção contaminam as compreensões em torno das questões que apresento na tese. Fazem com que o pensamento sobre as imagens cartográficas possa ser apropriado e apresentado de maneiras diversas, ao retirar da cartografia oficial alguns de seus significados, transformando-os em poéticas sobre as formas de apresentar o espaço.

No momento em que trago os encontros entre a arte contemporânea e a educação cartográfica, a constelação apresentada atua como mobilizadora do pensamento sobre as imagens cartográficas. Pela potência desse encontro, as intensidades dessas imagens perfuram e abrem espaço na cartografia oficial apresentando outras formas de ler o mundo. Apresento na Figura 1 a constelação das obras e artistas a partir dos modos como aparecem nos dois textos, e suas possíveis articulações.

Figura 1 - Constelação de artista Parte 1.



Fonte: Karina Rousseng Dal Pont, 10/11/2017.



## I

**O mapa como criação de resistências**

*Viajaram em águas fora da Europa, onde se tratava apenas de observar bons mapas. O lindo mundo estrangeiro – realmente tinha que ver esse mundo, senão nunca mais acreditaria nele. O próprio mar tiraria John Franklin do desânimo. [...] No início das aulas de navegação, Matthew, o capitão do navio, declarou que ele não acreditava que alguém no mundo pudesse realizar algo de bom sem conhecer as estrelas pela posição e pelo nome. [...] John Franklin gostava de contemplar os mapas terrestres e marítimos. Examinava-os por muito tempo, até achar que compreendia cada traço e todas as formas da terra nessa região. **“Um mapa é, em princípio, uma coisa impossível”, dissera Matthew, “pois eles convertem elevações em planícies”** (NADOLNY, 1989, p.38, grifo nosso).*

Atuo como professora de geografia desde 2008<sup>13</sup>. Num dos livros didáticos que utilizei no meu primeiro ano como docente do Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina encontrei este romance que apresentei na introdução da tese, e novamente nesta seção. O trecho era exatamente esta parte sobre a impossibilidade do mapa e abria o conteúdo do livro do 6º ano sobre cartografia. Nesta parte do currículo de geografia, a cartografia é aprofundada como linguagem, e são

---

<sup>13</sup> Licenciei-me em Geografia em 2004 pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Durante a graduação, fui bolsista de extensão do Núcleo de Estudos Ambientais (NEA), na época coordenado pela professora Ana Maria Hoepes Preve. Atuávamos em escolas públicas de Florianópolis através de projetos de educação ambiental. Em 2006, ingressei no mestrado em geografia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Ao retornar a Florianópolis, em 2008, iniciei a docência em escolas públicas da região.

trabalhados temas como representação do espaço geográfico; as convenções cartográficas; a escala dos mapas; planta, planisfério e globo terrestre. Lembro que fiquei intrigada com tal afirmação e decidi comprar o livro num sebo *online*. A descoberta foi tão importante que esta obra marca a tese anos depois de sua primeira leitura. O trecho escolhido para abrir esta seção<sup>14</sup> diz da necessidade daqueles que se aventuravam em águas distantes da costa em dominar os objetos que fariam as medições exatas do espaço em alto-mar, ao mesmo tempo em que um aspirante a marinheiro se encanta com esses mesmos objetos e as possibilidades de obter com exatidão tais medidas. Todavia, por mais exatas que sejam as medidas que representam o espaço esquadrihado, elas demonstram as impossibilidades de um mapa, pois “convertem elevações em planícies”(NADOLNY, 1989, p.38).

A afirmação feita pelo sábio e experiente capitão Matthew acompanha a pesquisa: “Um mapa é, em princípio, uma coisa impossível”. Além de ser considerado algo impossível, o mapa e os modos como é utilizado na educação geográfica é considerado um problema nesta pesquisa. Mais especificamente, a cartografia escolar é considerada um problema, seja pelas incompreensões em torno das leituras de seus signos, dos desafios que a linguagem cartográfica oferece aos leitores em formação na educação básica, pelo lugar periférico que muitas vezes ocupa nas práticas geográficas em sala de aula, seja ainda pelas metodologias empregadas apenas pela decodificação da linguagem. A cartografia escolar é um problema para esta pesquisa pois é transposta pela cartografia oficial que, na esteira do pensamento de Gisele Girardi (2014, p. 03), aponta para

---

<sup>14</sup> A primeira versão deste texto foi publicada na revista *Raega*, em 2014, no Dossiê Mapas rizomáticos e Novas Cartografias. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/raega/article/view/36095>>.

um “descolamento entre formas de mapear e formas de pensar o espaço”, dado o “peso da tradição da técnica cartográfica em subjugar o espacial”.

Se o espaço é uma composição cultural, social e econômica, como pensar sua representação e os processos de estudo, construção e apreensão pelo modo estático no qual essa “tradição técnica” baseia a formação das imagens cartográficas? De acordo com Almeida (2013), os mapas só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos, e não são determinados apenas pelas técnicas, pois expressam ideias sobre o mundo criadas por diversas culturas em épocas diferentes. Na escola, hiatos entre esses contextos e a cartografia oficial se perpetuam sobre os mapas e os modos de sua produção. Dificilmente problematizam-se os processos de produção dos mapas, tampouco a intencionalidade de quem os produziu. Por exemplo, ao apresentar o mapa-múndi nas aulas, espera-se que dele seja compreendida toda a complexidade dessas relações sociais, culturais e econômicas, ignorando os processos históricos de construção dos mapas, ou tratando-o pela perspectiva de “dogma científico” (WOOD, 2013, p. 32). Se tomados como verdades inquestionáveis nas aulas, instituem, pela educação visual, modos hegemônicos de pensar sobre o mundo e as representações do espaço<sup>15</sup>.

A geografia é uma ciência essencialmente visual. Desde Humboldt e seus desenhos em cadernos de campo até as imagens orbitais, somos educados por uma cultura visual que, durante anos, foi tratada como algo

---

<sup>15</sup>Nesta pesquisa utilizo o termo “representação do espaço” relacionado à cartografia, com todos os seus aparatos de legitimidade: legendas, escala, símbolos etc.; e o termo “apresentação do espaço” indicando o rumo para outras cartografias, para além da oficial, ou seja, aquela que escolhemos como outras formas de dizer do espaço, conforme apontado por Oliveira Jr. (2011).



dado e inquestionável sobre as espacialidades. Tais questionamentos sobre a produção das imagens na geografia é um campo relativamente novo que, ao ser transposto para a educação geográfica, permite “ampliar as reflexões acerca da educação pelas imagens e dos pensamentos espaciais sugerido por eles” (CAZETTA, 2013, p.9).

O estudo do mapa potencializa as práticas pedagógicas como lócus capaz de fazer avançar essas discussões, pelas tensões e diálogos possíveis entre a educação geográfica, a cartografia oficial e a cartografia geográfica. Nesse sentido, o trabalho com a cartografia geográfica pode ser um convite à elaboração de outras leituras espaciais. Ou seja, olhar para os mapas não como fórmulas prontas ou dadas sobre o espaço, mas, para além das suas funções de leitura e comunicação, pensar o espaço na sua potencialidade

[...] como adensamento de ficções, oriundas de escolhas e mais escolhas de como se chega a editar uma determinada imagem ou um conjunto delas e as linguagens que a amparam sua legitimidade e visualidade no campo da educação geográfica. (CAZETTA, 2013,p.11).

Nesta seção, alinho-me às discussões que tomam a educação geográfica tanto como enfrentamento dos dogmas científicos da cartografia oficial quanto dos modos inquestionáveis de ensinar a cartografia na escola. Três obras de arte contemporânea foram selecionadas como possibilidade de apresentar o espaço como criação e o mapa como resistência.

Concordo com Deleuze quando afirma, *No Abecedário de Gilles Deleuze*, que há, na base da arte, um sentimento, algo que faz com que

[...] a arte consista em libertar a vida que o homem aprisionou. O homem não pára de aprisionar a vida, de matar a vida [...] o artista é quem libera uma vida potente, uma vida mais do que pessoal. [...] Liberar a vida das prisões [...]... E isso é resistir. (DELEUZE, 1988-1989, s.p.).

O conceito de resistência atua nesta pesquisa como possibilidade de inventar outros modos de pensar e construir a cartografia geográfica na escola. Não se trata de negar a cartografia oficial, mas de abri-la a outras possibilidades para além da decodificação das informações apresentadas pela leitura dos mapas em sala de aula.

Mas o que podemos aprender nessa intersecção entre a cartografia oficial e a arte contemporânea?

Trabalhar com a arte contemporânea é abrir-se a uma complexidade conceitual e temporal. Todavia, não se trata, nesta tese, de apresentar tais questões. Aproximo-me da arte contemporânea como espectadora que foi tocada por obras, artistas e processos artísticos que encontram abrigo na educação geográfica em razão do diálogo com a linguagem cartográfica. Porém, considero importante a contribuição de Arthur Danto (2010, p. 15) que prefere, dada a imprecisão temporal do termo “contemporâneo”, denominá-la como “arte pós-histórica”:

Assim o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é

também um período de impecável liberdade estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido. Mas isso torna mais impositivo tentar compreender a transição histórica da arte moderna para a pós-histórica. (DANTO, 2010, p. 15).

Acredito que a “liberdade estética” na arte contemporânea provoca certos estranhamentos nos espectadores, mas ao mesmo tempo essa liberdade pode ser tomada como potência tanto para definir o que pode ou não ser considerado arte como para aproximar-se dos objetos do cotidiano, como os mapas, globos e outros objetos da cartografia oficial. Estes foram os critérios eleitos para escolha das três obras que seguem.

Note-se que as três imagens derivadas de trabalhos artísticos são contaminadas pela cartografia oficial: 1) na Figura 2, um guia de deslocamento por uma cidade e seus produtos são apresentados; 2) na Figura 3, um território em conflito é projetado sobre um corpo bem definido, e 3) na Figura 4, o audiovisual proporciona um deslocamento em diversas escalas pelo espaço a partir do *Google Earth*.

Figura 2 – Objetos que integram o livro de Jorge Macchi, *BuenosAires Tour*, 2004.



Fonte: <http://www.jorgemacchi.com/es/obras/30/buenos-aires-tour>

No conjunto da obra do artista portenho Jorge Macchi<sup>16</sup>, as relações com a cartografia oficial se fazem presentes em muitos de seus trabalhos e provocam no espectador estranhezas ao subtrair das cartas e mapas as referências da cartografia oficial, como legendas e escala, proporcionando, assim, outros modos de leitura do espaço.

Na obra *Buenos Aires Tour* (Figura 2), a partir da perfuração em uma placa de vidro foram “rasgadas” oito linhas que, coloridas e sobrepostas a um mapa de Buenos Aires, produziram deslocamentos em relação à impossibilidade do mapa, apontada pelo capitão Matthew no romance de Sten Nadolny. A partir dessas oito linhas, foi construído um roteiro no qual 46 pontos de interesse da cidade de Buenos Aires são apresentados de forma diferente daquela que os guias turísticos habitualmente utilizam para nos apresentar as cidades desconhecida (PEREZ-BARREIRO, 2007): cartões-postais, imagens, textos, músicas, entre outros elementos, foram elaborados e/ou encontrados ao longo dos trajetos para construção desse roteiro. Nestas composições, ao estabelecer *links* entre pontos diversos da cidade através de imagens que se repetem em suas diferentes localidades, criam-se outras formas de entrar na cidade de Buenos Aires pelo mapa.

---

<sup>16</sup>Outras obras do artista podem ser vistas em:  
<http://www.jorgemacchi.com/es/obras/509/aqui>  
<http://www.jorgemacchi.com/es/obras/511/diaspora>  
<http://www.jorgemacchi.com/es/obras/97/amsterdam>  
<http://www.jorgemacchi.com/es/obras/106/guia-de-la-inmovilidad>.

Figura 3 – Alex Flemming, série *Body Builders* (2001-2002)



Fonte: <http://alexflemming.com.br/project/body-builders/>

Quatro telas formam um painel onde o mapa da região de Chiapas, no sul do México, é reproduzido sobre o dorso de um homem seminu. “*Mas, por que reproduzir num abdômen perfeito um mapa, professora?*” – pergunta uma aluna do curso de Pedagogia da Udesc diante da obra de Alex Flemming (Figura 3) exposta na Pinacoteca do Estado de São Paulo, durante uma visita a este espaço realizada no ano de 2010.

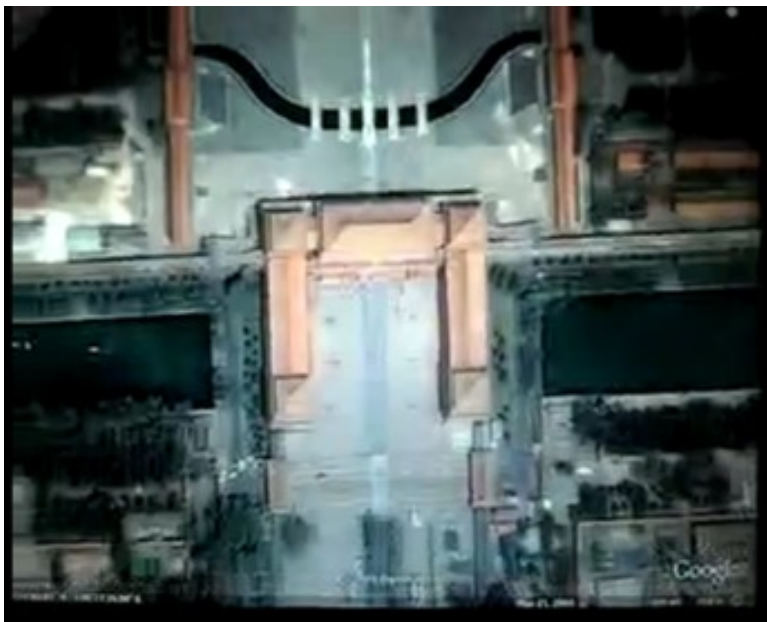
Na obra, a sobreposição de áreas de conflito inscritas em partes de corpos bem definidos permite ampliar a leitura sobre questões que envolvem limites e fronteiras entre estados, países, regiões que não cabem na exatidão do modelo normativo da cartografia científica. Trata-se de mapear fronteiras indefinidas. Nesta imagem, vemos o estado de Chiapas, que é dominado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional/ZLN, movimento que tem sua origem nas questões sociais indígenas pela propriedade e uso das terras nesta região. O espaço é apresentado de outra forma, não mais como uma superfície extensiva, lisa, plana e exata. Mas, a partir das dobras que o relevo do corpo dá ao mapa, posso estabelecer outro diálogo com a cartografia oficial e sua inquestionável função de representar com exatidão qualquer superfície do planeta.

Nesta série, denominada *Body Builders* (2001/2002), o artista brasileiro Alex Flemming reproduz em corpos bem definidos mapas de áreas indefinidas como a Faixa de Gaza (no Oriente Médio, Índia e Paquistão), Sarajevo (na Península dos Balcãs), entre outras áreas marcadas por conflitos territoriais. Toda a exatidão de uma fronteira se desfaz mediante as instabilidades políticas, econômicas e sociais destas regiões e

também diante da instabilidade dos corpos que, pelo simples movimento da respiração, mobilizam os elementos fixos que o mapa representa.



Figura 4 - Frame do vídeo *Global Safari (Powered by Google)*.



Fonte: <http://vimeo.com/5175377>

A produção audiovisual *Global Safari (Powered by Google)*, de Renata Marquez e Wellington Cançado, abre ao espectador a possibilidade de viajar em 12 minutos por diversas cidades do mundo via *Google Earth*. A construção de um roteiro bem elaborado e a trilha sonora escolhida nos remetem à origem dos lugares por meio das frases e idiomas presentes em cada espaço/lugar visitado. Porém, a reflexão dos pesquisadores, para além de uma inocente e breve viagem em diferentes escalas, recai sobre a questão das “paisagens de vigilância”, do controle da ferramenta Google (que passa por uma agência militar americana) e da identificação de “Espaços de Miopia” do *Google Earth*, cujo índice mede, de acordo com os autores, “a nebulosidade do caráter público do território do *Google Earth*, uma vez que ele é universalmente acessível, mas filtrável a partir de um lugar de controle” (MARQUEZ; CANÇADO, 2009, p. 547).

O recurso ou suporte audiovisual pelo modo como foi editado – de acordo com a vontade dos artistas –, proporciona aos espectadores um deslocamento espacial via uma ferramenta de uso popular, que torna inquestionável a pretensa exatidão com a qual localiza desde continentes e países até cidades, bairros e ruas. Esta é outra linha de discussão que podemos incorporar às análises cartográficas: o uso das tecnologias e as diferenças no mapeamento do espaço através de sistemas de posicionamento global. Embutidos em celulares, por exemplo, temos a impressão de que esses mecanismos impossibilitam o anonimato espacial. Estaríamos vivendo a tragédia anunciada por George Orwell em seu romance *1984*? As três obras apresentadas rasuram o mapa.

Em *Buenos Aires Tour* (Figura 2), a subtração de elementos da cartografia oficial, como legendas, escalas, fonte, nos faz entrar na cidade de outras formas. Em *Body Builders* (Figura 3), a exatidão das fronteiras entre territórios se desfaz mediante a projeção dos mapas em corpos humanos, instáveis pelo simples fato de a respiração deslocar elementos fixos que se deseja manter numa área de fronteira territorial. Em *Global Safari (Powered by Google)* (Figura 4), a apresentação de “espaços de miopia” e meios de controle nos permite refletir sobre a substituição da tecnologia nas formas de dizer a verdade absoluta sobre o espaço.

Desse modo, as rasuras abrem espaço para questionamentos sobre os aprisionamentos que os mapas oficiais produzem em seus leitores.

### **A cartografia na escola e na formação de professores**

Esta pesquisa foi delineada a partir de experiências realizadas durante o processo de formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) que cursaram as disciplinas ministradas por mim na 7ª fase, entre os anos de 2009 a 2013<sup>17</sup>. E também nas aulas de geografia que lecionei numa escola de Educação Básica, em Florianópolis (SC), com turmas do Ensino Fundamental (6º e 7º ano) durante os anos de 2013 e 2014. A imersão na escola e na universidade permitiu perceber um campo problemático e ainda nebuloso para a

---

<sup>17</sup>A saber, Conteúdos e Metodologias de Ensino de Geografia e História e A criança, a natureza e a sociedade, ambos ministrados entre os anos de 2009/02 a 2013/01. Posteriormente, após a reforma curricular do Curso de Pedagogia, continuei ministrando a disciplina Geografia e o ensino, neste mesmo curso, até o ano de 2017/1. Atualmente sou professora no Centro Universitário de São José (USJ) no Curso de Pedagogia, e ministro a disciplina Docência em Geografia.

educação geográfica: a cartografia escolar e o processo de educação cartográfica.

De acordo com Oliveira (2007, p. 19), “o mapa é definido na educação, como um recurso visual o qual o professor deve recorrer para ensinar Geografia, e que o estudante deve manipular para aprender os fenômenos geográficos”. Dessa forma, a representação, localização e orientação espacial são essenciais ao processo de leitura espacial. As representações gráficas ou espaciais na cartografia correspondem aos desenhos, cartas ou mapas mentais, croquis, maquetes e mapas. Várias são as práticas pedagógicas que podem orientar as aulas de geografia nas quais a cartografia é o tema. Desenhos de trajetos, edificações e paisagens são formas de interpretação do real e fonte inesgotável de pesquisa e avaliação sobre as formas como se apreendem o espaço. Os croquis são desenhos ou esquemas que podem estimular a construção de formas de representar o espaço que não necessariamente precise dos rigores da cartografia científica para ser legitimado. Fotografias aéreas e imagens de satélite complementam no desenvolvimento da compreensão sobre a visão de cima que baseia a linguagem cartográfica. Cartas e/ou mapas mentais dizem da relação com o espaço vivido e contribuem para o conhecimento de uma realidade próxima ao estudante, de forma que possam ser “mapeados” os valores atribuídos aos diferentes lugares. A construção de maquetes favorece a passagem da representação bidimensional para a tridimensional, por possibilitar domínio visual do espaço a partir de um modelo reduzido. Permite aos estudantes ver o todo e chegar ao ponto de vista vertical. Já os mapas temáticos preparam os estudantes para ler e pensar os diferentes fenômenos espaciais.

Os referenciais geográficos de localização e orientação foram definidos a partir da observação dos astros e deram origem aos sistemas das coordenadas. É nesse sentido que a questão da observação pode ser considerada como possibilidade investigativa para a construção de explicações sobre as mudanças das estações, a noite e o dia, os diferentes biomas e ecossistemas etc. O globo terrestre, por sua vez, é um objeto de extrema potencialidade nas aulas de orientação e localização. Apresenta a forma aproximada de como seria o planeta Terra e proporciona sua compreensão, além de exercer um enorme fascínio, seja pelas possibilidades de explorar os movimentos da Terra, seja por localizar países distantes e seus antípodas. Para Almeida (2013, p.57),

[...] o uso do globo terrestre possibilita pensar as relações entre movimento aparente do Sol e o movimento de rotação da Terra e chegar as coordenadas geográficas. Essas aquisições são complexas, e vão se formando em diferentes situações por meio de relações entre o que aluno já sabe e novas informações até que forme uma rede conceitual sobre localização e orientação espacial.

Quando analisamos as propostas curriculares, o ensino da cartografia ainda é considerado um tópico, ou seja, uma área fragmentada dos demais temas, como se fosse possível pensar a leitura e compreensão do mundo pela cartografia como um momento da formação escolar. Aqui, estamos em consonância com as problemáticas que Oliveira (2007) aponta, pois para a autora não é possível considerar a cartografia apenas como um

apêndice na formação. Tão importante quanto proporcionar outros modos de ler o espaço pelas diferentes linguagens, a cartografia escolar é essencial aos processos educativos de compreensão e leitura espacial. Para aprender a ler mapas, é preciso construí-los, exercitar a partir da prática modos de mapear os espaços de vivência; conhecer as histórias da cartografia, desde quando e por quais razões mapeia-se o espaço; lembrar que os mapas também povoam o imaginário de mundos desconhecidos, de tesouros de piratas, e ainda guardam muitos segredos sobre o espaço – como o personagem de Ignácio Padilha, em seu livro *O homem que foi um mapa*(2016), que guarda na pele os segredos de um labirinto da cidade de Quimera, onde estaria o “ponto de apoio que move o mundo”. Como pensar em dar *A volta ao mundo em 80 dias* com Júlio Verne sem um mapa?

Todos os semestres, quando inicio minhas aulas com os acadêmicos do curso de pedagogia, proponho a escrita de um texto sobre as memórias das aulas de geografia. São estudantes que, em sua maioria, estiveram nos bancos das escolas desde os anos 1980 até 1990. As narrativas apresentadas, em grande parte, dizem de aulas repetitivas, com decorebas sobre o que é planalto e planície. Sem contar que os objetos da cartografia, como globos e mapas, *nunca* poderiam ser tocados pelos estudantes. Alguns narram inclusive que uma placa onde se lê “não toque” vinha colada ao globo terrestre que ficava sobre a mesa da professora, indicando que, em hipótese alguma, poderia ser tocado. De um modo geral, as experiências com os artefatos da cartografia se resumiam ao decalque dos mapas políticos feitos dos Atlas escolares. Para Livia de Oliveira (2007, p. 25),

[...] a criança para conhecer um objeto e apreender as suas propriedades, manipula-o mediante a experiência – tocando, vendo, ouvindo, sacudindo, enfim, agindo sobre o mesmo. Mas para conhecer o espaço, a criança precisa movimentar-se dentro dele, locomover-se através dele.

As crianças, por meio das brincadeiras, podem explorar e conhecer o espaço, e, assim, pela experiência, são capazes de transformar a orientação corporal em orientação geográfica. A educação cartográfica, quando realizada desde os primeiros anos na Educação Básica, contribui para o desenvolvimento das habilidades espaciais das crianças. O que posso afirmar a partir das narrativas das acadêmicas e da colocação de Livia de Oliveira, é que existe um grande descompasso entre como poderiam ser as aulas de cartografia e como, na prática, acontecem.

Na escola, a cartografia é uma das linguagens essenciais ao ensino de geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A educação geográfica tem como “grande objetivo” levar os estudantes a reconhecerem, a partir do seu espaço, o mosaico de interações entre os aspectos históricos, ambientais, culturais e sociais, problematizando questões dessa realidade geográfica. A formação de uma “consciência espacial” (PONTUSCHKA, 2009, p.56) revela-se importante, pois, ao questionar e problematizar o seu espaço de convivência cotidiana, os/as estudantes se apropriarão das ferramentas de análise que possibilitarão questionar e problematizar o espaço em outras escalas geográficas.

De acordo com alguns teóricos vinculados à vertente da geografia da percepção (TUAN, 1980 e 1983; OLIVEIRA, 1999), a criança vive e

percebe o espaço desde a barriga da mãe. Pela imersão em diferentes contextos de aprendizagem e vivência, caberia refletir sobre por que priorizamos, ao longo da formação escolar, a instrumentalização das formas de ler o espaço ao invés de provocarmos a formação de um pensamento sobre estes modos de representá-lo. Desde a Educação Infantil, através das brincadeiras entre si e com os objetos que as rodeiam, as crianças estabelecem relações com o espaço. Deslocam-se, engatinhando ou andando, exploram os espaços da casa, da creche, da rua, erguem o corpo, correm, enfim, experimentam livremente o espaço. Porém, ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização põe em jogo não somente um disciplinamento do corpo, mas também dos modos de produzir um pensamento sobre o espaço. Nessa perspectiva, Lopes (2011), apoiado nos estudos de Vygotsky, demonstra que

[...] as ações das crianças no espaço ocorrem numa dimensão chamada de ‘interação produtiva’, em que os processos culturais e a presença dos outros grupos sociais onde as crianças se inserem, fazem a mediação destas com as formas e objetos existentes na paisagem (LOPES, 2011, p. 101).

Nesse sentido, a criança descentraria a ação espacial de seu corpo, como referência primeira (esquema corporal), e gradativamente estabeleceria relações com outros objetos e referências no seu entorno. Esse entorno, que podemos denominar como espaço geográfico, é denso e repleto de formas construídas e naturais. Nessa relação da humanidade com



a apropriação e transformação do espaço pelas técnicas e tecnologias, o espaço passa a ser considerado uma categoria cultural, condição social que se coloca como interação entre as crianças com os seus mundos. Num processo de interação produtiva, considera-se a criança como produtora de uma espacialidade, e não apenas interagindo com o espaço organizado pelo adulto; “ser criança é ser sociocultural, histórico contudo, também é geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização” (LOPES, 2011, p. 104).

Os desenhos, imaginações do percurso casa-escola, são feitos de acordo com a maneira como o estudante se relaciona com o espaço, porém são, em regra, posteriormente tomados como algo precário, pois não são constituídos como elementos básicos da cartografia formal, como norte, visão vertical e escala. O conhecimento da “linguagem cartográfica parte deste modo de grafar para negar-lhe a legitimidade de linguagem a falar do espaço” (GIRARDI, 2011, p.2). Essa negação se perpetua durante o Ensino Fundamental e Médio, pois os mapas e suas formas de produção raramente são problematizados em sala de aula – justamente porque, nós professores, entregamos aos nossos alunos o mapa pronto, tal qual ele nos chega pelos materiais didáticos. Apesar de a cartografia geográfica estar incorporada ao currículo escolar e de existir inúmeras metodologias de como ensiná-la, ainda é considerada um problema na escola. Oliveira (2007) apresenta algumas questões concernentes aos “problemas didáticos” da cartografia escolar: os professores não são preparados para “alfabetizar” as crianças no que se refere ao mapeamento; o processo de mapear não pode se desenvolver de forma isolada, devendo ser solidário com todo o processo de desenvolvimento mental dos sujeitos; é necessário que a criança transforme

sua orientação corporal em orientação geográfica; poucos são os estudos sobre a alfabetização cartográfica, principalmente nos anos iniciais; os mapas escolares para crianças são reproduções dos mapas geográficos dos adultos; o mapa é utilizado apenas como ilustração nas aulas de geografia; dificuldades de acesso aos mapas, globos, atlas e outros recursos para as aulas de geografia.

De modo sintético, a cartografia é considerada um problema em função da forma pela qual é trabalhada no contexto escolar, isto é, como uma linguagem que se esgota em si mesma; pelas dificuldades dos professores (não especialistas) em compreender os signos cartográficos de representação do espaço; e pela própria estrutura curricular da disciplina, que reduz as possibilidades de experimentação e criação de uma linguagem cartográfica em favor da instrumentalização cartográfica.

A prática, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental, instigou uma série de questionamentos que orientam a problemática desta pesquisa: como incitar práticas educativas com mapas de outra forma, a fim de superar sua tarefa única de representar o espaço como algo pronto? Como produzir um leitor de mapas para além de uma decodificação técnica da linguagem cartográfica?

Ao problematizar as formas simplificadas e reduzidas de representação do espaço pela cartografia escolar, são tensionadas linhas possíveis para pensar, a partir da “leitura geográfica das imagens”<sup>18</sup> (SEEMANN, 2009, p.60), as potências do mapa em outras formas de

---

<sup>18</sup> Segundo Seemann (2009), numa sociedade que tem um forte interesse na cultura visual e na leitura de imagens, a *leitura geográfica das imagens* seria aquela que “engloba uma vasta gama de fenômenos materiais e imateriais, processos e produtos, fatos e pensamentos, com uma mensagem que se refere a espaços reais ou imaginários” (SEEMANN, 2009, p. 46).

apresentar o espaço, lidando com a produção cartográfica como “linguagem criadora, não apenas como componente comunicativo, mas também, e sobretudo como viabilizadora de novas produções de mundo” (OLIVEIRA JÚNIOR; GIRARDI, 2011, p.45). Trata-se de buscar fazer com que o mapa e os outros objetos da cartografia escolar, ao ganhar sentidos, deixem de ser apenas “alegorias” nas salas de aula, ao mesmo tempo em que provoquem encantamentos em seus usuários, tal como o encantamento do jovem navegador John Franklin pelos mapas e suas medições, mesmo reconhecendo suas impossibilidades, como foi apresentado na introdução desta seção.

A impossibilidade do mapa na educação geográfica é afirmada nesta tese dada a sua utilização apenas para localizar fenômenos espaciais, sendo que muitas vezes essa tarefa não é compreendida em sala de aula justamente em razão dos aparatos de legitimidade nos quais a cartografia oficial se embasa. Os mapas oferecem possibilidades de comunicação e representação do espaço, entretanto, do modo como são utilizados em sala, deixam de ser compreendidos pela falta de compreensão de sua processualidade.

Ao criar um diálogo entre educação geográfica, cartografia oficial e arte contemporânea, possibilita-se a formação de uma linguagem cartográfica outra que proporcione aos seus leitores, além das tarefas “oficiais” dos mapas, a construção de “pensamentos acerca do espaço geográfico” (OLIVEIRA JÚNIOR; GIRARDI, 2011, p. 45).

Ao estar em contato com as obras dos artistas mencionados – acrescido das pesquisas derivadas de trabalhos com formação de

professores e ainda de trabalhos realizados em outras oportunidades<sup>19</sup> –, com os processos investigativos sobre os materiais didáticos e paradidáticos, e os documentos oficiais que definem o quê e como deve ser ensinada a geografia, compreendo que a cartografia escolar ainda é apropriada pelas práticas pedagógicas como instrumentalização das formas de ler o espaço. Nesse sentido, é necessário buscar intensivamente outros elementos que possam abrir os mapas e criar resistências à cartografia oficial e seus modos de ser ensinada na escola.

### **Do encontro com a cartografia escolar e a arte contemporânea**

A impossibilidade do mapa foi considerada nesta pesquisa a partir da constatação de que a cartografia oficial, pela força de sua perspectiva vertical na representação do espaço, provoca achatamentos ao tornar os relevos, depressões, movimentos de crosta, sensações e dinâmicas, tudo que é vivo na superfície da Terra, em elementos estáticos. Ao fazê-lo, torna homogênea a formação de um pensamento espacial, conferindo aos mapas a verdade sobre as formas de apresentar o espaço, dando a impressão de que este é apenas uma “esfera de uma completa horizontalidade” (MASSEY, 2008, p.160). Deste modo, ela oblitera, pela força da ordem, as subjetividades humanas, igualmente necessárias aos processos de produção, apresentação e compreensão do espaço. Ou seja, as relações que os sujeitos criam através das experiências cotidianas com as ruas, os monumentos, as

---

<sup>19</sup> Entre os anos de 2011 a 2017, atuo como ministrante de cursos de formação continuada de professores de Geografia nas Redes Municipais de Gaspar, Indaial e Guabiruba (SC), e também na escrita de materiais didáticos destinados ao curso à distância de Licenciatura em Geografia – Caderno de Geografia Humana da Uniasselvi e da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

praças, as esquinas, os relevos, são, em sua maioria, negligenciadas pelo mapa oficial. Esta é uma discussão recente na cartografia geográfica. Por meio da introdução das questões sociais e culturais coladas ao pensamento geográfico, principalmente a partir da década de 1970, a crítica aos modos como lemos e compreendemos os fenômenos espaciais também se estendeu à cartografia geográfica e a própria história da cartografia. Os trabalhos de J. Brian Harley irão inaugurar a concepção de que “o objeto material ou virtual mapa é um produto da cultura, um modo de registro da apropriação intelectual de um território por um indivíduo ou por um grupo social.” (GIRARDI, 2007, p. 43).

Dialogando com teóricos da cartografia crítica, acredito que aproximar a educação cartográfica da arte contemporânea pode sustentar a investigação das potências desta linguagem, experimentando-as no esforço de criar aberturas na ordem e nas formas dos mapas, além de problematizar as formas simplificadas e/ou reduzidas de representação do espaço. Tais aberturas podem ter implicações sobre a cartografia escolar e seu ensino em sala de aula, ao se propor possibilidades de multiplicidades de apresentação espacial através de intervenções pedagógicas em ambientes de formação de professores e com estudantes do Ensino Fundamental. Dados esses contextos, experimentei outras maneiras de fazer uma educação geográfica pondo sob suspeita a cartografia escolar.

O encontro com a arte contemporânea não é o melhor ou o único meio de problematizar a cartografia escolar e a educação geográfica. É mais um meio, assim como os audiovisuais, as fotografias, as imagens dos livros didáticos, que possibilita ao pensamento geográfico variar. Todavia, ao se contaminar pelos elementos da cartografia oficial, abre possibilidades para

a construção de poéticas espaciais, aguça a imaginação sobre os processos de leitura do espaço e sobre as formas de apresentá-lo. Nesse sentido, a arte contemporânea na educação geográfica possibilita a criação de resistências à cartografia oficial.

E o que é resistir? Criar é resistir [...] é liberar as prisões que o homem cria. [...] Vemos isso claramente no que fazem os artistas. Quer dizer, não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida (DELEUZE, 1988-1989, s.p.).

Como já foi anunciado no início desta seção, resistir não é opor-se à cartografia oficial nem negá-la, mas antes, de acordo com Paulo Domenech Oneto (2007, p. 210), “re-existir, se projetar para além do presente, para além de nossas experiências já codificadas, para além de um domínio do possível decidido de antemão nas esferas da moral e da política”. Deste modo, a criação de outras cartografias é ao mesmo tempo criação de modos de resistência em face das forças que dominam o fazer cartográfico e os modos como é ensinado. Trata-se de construir, pelo sensível, uma poética cartográfica como singularidade, cuja potência desloca coisas/elementos dados no mapa e no modo de pensar sua produção, ao “manter-nos ativos em nosso enfrentamento do que parece não querer mudar, ou do que muda muito rapidamente para nós (o caos)” (ONETO, 2007, p.212).

A potência da arte contemporânea consistiria, então, em desfazer, na cartografia oficial, o que é dado como pronto e acabado, a fim de

[...] fazer fugir o poder domesticador dos mapas escolares, decalques da realidade, para entrar na cartografia (intensiva) e produzir mapas. [...] Não se trata de acabar com a obra mapa e sim colocá-lo sob suspeita e ao lugar que ocupa em nossa sociedade, como uma imagem que tem o poder de dizer de um lugar, de uma distribuição, sobre o poder que tem de dizer a verdade (PREVE, 2010, p.81).

Compreendendo que a cartografia oficial e os modos de representar o espaço atendem aos anseios sociais, econômicos e culturais de cada época. Portanto, nosso desafio está em possibilitar, através desse recurso, transformações que constituam um pensamento crítico e atuante sobre o espaço.

Ler e escrever na geografia escolar significa ter um certo domínio da linguagem cartográfica. Para isso, é necessário se apropriar do mapa como linguagem e tratar do seu estudo como um processo cognitivo pelo mapa, e não apenas a instrumentalização do mapa.

### **Trajano *tour* 1847**

Além da obra *Buenos Aires Tour* (2004) (Figura 2), Jorge Macchi realizou uma série de trabalhos artísticos (instalações, pinturas, videoinstalações, painéis etc.) que subsidiam, a partir de seus próprios processos de criação, possibilidades de intervenções em cartas, mapas e

outras formas de representar o espaço, problematizando-as. Por meio da apropriação do processo criativo de Macchi, durante o segundo semestre de 2011, com as acadêmicas que cursavam a disciplina Conteúdos e Metodologia de Ensino de Geografia e História (Udesc), realizou-se uma oficina experimental pelo centro da cidade de Florianópolis denominada “Trajano *Tour* 1847”. Como ponto de partida, escolhi a obra *Vista do Desterro*, de 1847 (Figura 4), do pintor catarinense Victor Meirelles<sup>20</sup>, que apresenta a vista do centro da cidade a partir da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e Benedito.

---

<sup>20</sup> O contato pela primeira vez com a obra do artista foi mediada pela professora de História do Colégio de Aplicação da UFSC, Dra. Karen Christine Rechia, em sua participação na disciplina que ministrei no Departamento de Pedagogia da Udesc. Pintor, desenhista e professor, Meirelles começou sua trajetória precocemente, realizando paisagens da cidade. Autor de quadros históricos, retratos, panoramas e da mais popular das telas brasileiras, *Primeira Missa no Brasil*, deixou um extraordinário acervo, minuciosos esboços, estudos em papel e óleos sobre tela. Para maiores detalhes, visite o sítio do Museu Victor Meirelles, disponível em: <<http://www.museuvictormeirelles.gov.br/bibliografia/#sthash.1AQ7M5Bk.dpuf>>.



Figura 5 - *Vista do Desterro*, Victor Meirelles, 1847.



Fonte: <http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/>

Inspirada na obra Jorge Macchi, foram reunidos, para a realização da oficina, cuja proposta era o deslocamento por partes do centro de Florianópolis (SC), a obra de Victor Meirelles, um mapa de parte do centro da cidade retirado do *Google Maps*, folhas de papel vegetal e traços de canetas coloridas *stabilo* (vermelho, azul, rosa e lilás) que definiram quatro roteiros. O objetivo da oficina era partir da igreja e da interpretação da obra de Victor Meirelles, exatamente do ponto retratado pelo artista no centro da cidade, no século XIX, e criar roteiros a serem percorridos pelas alunas. Para isso, foi assinalado na folha de papel vegetal um ponto central que coincidia com a Igreja do Rosário e Benedito e, partindo desse ponto, as alunas traçaram segmentos de reta com canetas coloridas no papel vegetal sem qualquer referência do mapa. Após traçarem seus segmentos, a folha de papel vegetal foi sobreposta ao mapa retirado do *Google Maps*, e assim os roteiros foram definidos.

A orientação era observar o que chamava atenção de cada aluna, as possibilidades de utilização do mapa, seus limites, suas surpresas, questões relacionadas à arquitetura, ao patrimônio histórico etc. Ou seja, experimentar o mapa e os descaminhos proporcionados pela experiência da deriva.

Além de experimentar o mapa, a intenção, ao juntar essas ferramentas, era buscar, de acordo com Guattari (2008, p.170), uma “restauração da cidade subjetiva que indaga tanto os níveis mais singulares das pessoas quanto os níveis mais coletivos”, para poder dizer sobre a cidade e as formas de apresentar suas ruas, construções, desvios, calçadas, pessoas, surpresas, afetos e sentimentos explorados nos percursos. Pois o espaço considerado é complexo, dinâmico e, concordando com Massey

(2008), está sempre em “processo de fazer-se como simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p.29).

O desejo de atravessar os espaços passou pelo mapa e pelas possibilidades de abri-lo em sua ordem cartesiana e estática, a fim de poder dizer muito mais sobre alguns pedaços da cidade do que apenas informar e/ou localizar algo. Tomado como referencial de mobilidade, peça integrante do processo de investigação que permeou o deslocamento pelo centro da cidade, o mapa, uma vez abertas as formas supostamente inquestionáveis de utilizá-lo, possibilita dizer também sobre os elementos subjetivos do espaço. Ou seja, o mapa, neste caso, não foi tomado como limite, mas, ao contrário, foi o disparador do processo reflexivo de apreensão do espaço como simultaneidade (MASSEY, 2008). Um espaço que pode ser dito e interpretado de acordo com a subjetividade daqueles que por ele passaram e perceberam o que antes era invisível aos olhos: formas, cheiros, sentimentos e até mesmo discordâncias entre o que o mapa mostrava, e que ainda existia em determinada parte da cidade, e como essa mesma parte já estava alterada.

Foi possível questionar a utilização do mapa como produtor de (in)verdades sobre espaço, ou como somos levados a acreditar que aquela representação de determinados espaços é verdadeira e correspondente à realidade vivenciada. As surpresas que a cidade e os roteiros ofereceram estavam para além do que o mapa oferecia. Como bem assinala Lynch (1988), através de seus estudos pioneiros sobre a percepção ambiental em áreas urbanas, realizados na década de 1960, nas cidades, “a cada instante existe mais do que a vista alcança, mais do que o ouvido pode ouvir, uma

composição ou um cenário à espera de ser analisado” (LYNCH, 1988, p.11).

Esta prática também serviu para provocar estranhamentos, uma vez que alguns caminhos não eram aqueles comumente percorridos pelas alunas em seus trajetos cotidianos. Esse estranhamento foi acentuado pela inquietação em não saber o que fazer quando se tem um percurso aleatório, que se pode explorar à vontade, ou distante dos caminhos conhecidos, e que não se sabe aonde vai dar, como neste relato escrito por uma acadêmica:

*Quis dar uma de esperta, tracei a linha olhando para a reta da escadaria da Nossa Senhora do Rosário, no entanto, ao sobrepor a folha vegetal em cima do mapa das ruas de Florianópolis, minha linha estava direcionada para trás da igreja, sendo assim, lá fui eu na minha peregrinação, em busca do meu ponto final, sem saber ao certo aonde eu iria [...]. Meu ponto final dava em algum lugar que eu não poderia chegar, pois para isso teria que invadir uma casa e chegar ao fundo dela e saber o que me esperava. Mas ao invés disso, dei a volta na quadra e percebi que realmente, não adiantava dar a volta na rua, pois meu ponto de chegada era em algum lugar que eu não saberei nunca.*  
(Aluna B, Ata, 05/08/2011).

## **O dorminhoco e rebelde pastor**

A saída a campo, na experimentação com as ferramentas (o mapa, a obra de Victor Meirelles, o roteiro), ganhou uma característica nova ao

provocar nos participantes uma experiência cada vez mais rara nas cidades: perder-se nela. Percebe-se isso nos relatos que apontam justamente as dificuldades em utilizar o mapa como referência para o deslocamento na cidade: “*Eu perguntei para as pessoas que passavam onde estava a rua que eu procurava? Fiquei perdida mesmo com um mapa nas mãos...*” (Aluna A, Ata, 05/08/2011).

É possível notar nessa experiência que a “resistência propriamente artística se dá por meio das sensações e que não pertencem a um sujeito, mas transbordam” (ONETO, 2007, p. 205) para além de uma noção única de leitura do espaço através dos mapas oficiais. Essa noção de “resistência artística” pode ser tomada como potencializadora de questionamentos sobre a cidade e seus espaços, como nesse relato feito após a prática: “[...]  *você descobre pontos da cidade que nunca havia parado para observar com calma*” (Aluna C, Ata, 05/08/2011). A prática investigativa pode provocar nas professoras em formação diferentes sensações como estranhamento, medo, inquietação que acompanham as descobertas e encontros com a cidade e suas paisagens.

Figura 6- Vista a partir da escadaria da Igreja do Rosário e Benedito, centro de Florianópolis.



Fonte: Mônica Dias Vieira, 05/08/2011.

Nesse sentido, o trabalho com a cartografia escolar e a intersecção com as experimentações provocadas com a arte contemporânea e suas imagens torna-se um convite à elaboração de outras leituras espaciais. Ao borrar o mapa e o ensino de cartografia pelo olhar do artista, problematiza-se a função exclusiva dos objetos da geografia escolar em instrumentalizar um modo único de compreender o espaço. Agrega-se a imaginação e a sensibilidade a partir da criação de outras imagens e narrativas proporcionadas por esse exercício ao apropriar-se das “imagens que a vida não prepara, mas que o poeta cria. Trata-se de viver o invivido e abrir-se a uma abertura da linguagem”(BACHELARD, 1972, p.14). Concordando com Seemann (2003), deseja-se, com este exercício, valorizar mais a grafia (mapeamento de uso de uma linguagem) do que a carta (oficial e técnica) ao afirmar que o espaço constitui-se de outros elementos para além das frias geometrias e da exatidão de suas medidas e representações.

### **Grafias de uma experiência**

Estar na escola e na universidade amplia meus modos de compreender a importância de aprofundar o tema escolhido para esta pesquisa de doutorado em educação. Ao mesmo tempo em que estar nesses espaços possibilita a experimentação de práticas pedagógicas outras cuja aposta recai na construção de poéticas ao cartografar o espaço embebido pelo processo de criação de artistas. Assim, foi possível investigar o que escapa ou é negligenciado pela cartografia oficial e os modos como é ensinada tanto nas escolas da Educação Básica quanto no processo de formação de professores. Ao buscar outras “máquinas de pensar”

(CORAZZA, 2002, p.135), significar e produzir sentidos para a cartografia e seu ensino na Educação Básica e no Ensino Superior, desejei ampliar o universo da pesquisa. Nesse sentido, considero importante trazer para esta seção as finalidades da educação cartográfica e as possibilidades de abertura e rasura delineadas ao aproximar algumas obras de arte contemporânea das práticas pedagógicas, fazendo-as derivar.

Ao retornar ao romance de Sten Nadolny, que abre esta seção, busquei apontar as linhas deste processo investigativo que permanecem abertas, e com ele manter um diálogo que reflete os encantamentos e desejos por esta pesquisa.

John Franklin, ao voltar para sua vila, no leste da Inglaterra, após meses em alto-mar, encontra com o “dorminhoco e rebelde pastor” (NADOLNY, 1989, p.99).

*A aldeia estava abandonada. Tom Barker estava em Londres com um farmacêutico, para aprender, outros serviam ao exército, muitos tinham ido embora. Na igreja estava o peregrino Bertie, o Lord de Willoughby, e um conjunto de cadeiras vazias. Ainda existia o pastor. O dorminhoco e rebelde pastor. Ele ficava no balcão de White Hart Inn e não dava valor a nada:*

*- Andar pelo mundo. Para isso não precisa de navio  
- disse ele -, a terra gira sozinha.*

*John ouviu isso com paciência.*

*- Mas você gira com ela – respondeu ele. – Portanto fica no mesmo lugar.*

*O pastor riu baixinho.*



*- Você tem que levantar os pés.*

Ao levantar meus pés, apresentarei na próxima seção como experiências formativas em espaços distintos dos da geografia escolar atuaram como mobilizadores de processos reflexivos, em que um certo mergulho nos universos artísticos que se avizinham da cartografia oficial e/ou seus objetos possibilitam o exercício de pensamento.

## II

**Rastros e lampejos sobre o que se move pela pesquisa**

*[...] fui para dentro do espaçoso guarda-roupa do nosso quarto, coloquei o cinematógrafo sobre um caixote de açúcar, acendi a lâmpada de querosene dirigindo a fonte de luz para a parede branca. E aí rodei o filme. Sobre a parede surgiu a imagem de um prado. Nele havia uma jovem adormecida, vestida ostensivamente em traje típico nacional. Quando rodei a manivela... **(Isso não se pode explicar, não encontro palavras para descrever minha excitação, sempre que desejo posso trazer de volta o cheiro do metal aquecido, os odores do remédio contra traças e da poeira do guarda-roupa, sinto a manivela na minha mão, o tremor do retângulo na parede.)***

*Eu girava a manivela e a jovem acordava, sentava-se, movia-se devagar, estendia os braços, virava-se e desapareceria do lado direito. Se continuasse a girar, ela estaria lá de novo, deitada, e logo faria exatamente os mesmos movimentos.*

*Ela se movia.*

*(Lanterna mágica, Ingmar Bergman, 2013, p.29-30, grifo nosso).*

Nas férias de verão de 2015, li, entre notas e fragmentos de textos, *Lanterna mágica*, autobiografia de Ingmar Bergman (1918-2007), um dos diretores de cinema de meu maior apreço. Entre fatos da sua vida afetiva e profissional, atravessada pelas paisagens insólitas da Suécia, numa infância austera e sem grandes demonstrações de afeto, um cinematógrafo dado de presente por uma tia marcará a vida de Bergman. Da atuação no teatro até

ao cinema, o amplo espectro de vivências do cineasta, no sentido de tornar-se o que se é, contribui para minhas reflexões nesta seção. Ao apostar nos caminhos da pesquisa como conjunto de vivências, carrego para este texto<sup>21</sup> meu encantamento, tal qual o menino Bergman, com algumas obras de arte contemporânea. Mas também como Bergman, tento carregar este encantamento para tecer compreensões sobre o que posso aprender desse encontro entre a cartografia geográfica e a arte contemporânea como experiência estética (LOPONTE, 2014).

As experiências se dão desde antes de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação em 2014. Refiro-me aos encontros realizados ao longo da vida. Porém, para este momento, faço um recorte nesse tempo de vida, e apresento os encontros com obras e artistas em momentos distintos ao longo dos anos de 2014 e 2015. A participação em um curso de formação de professores no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>22</sup>, uma viagem a trabalho ao Rio de Janeiro, férias de família em Belo Horizonte e a escrita de um capítulo de livro,<sup>23</sup> são vivências consideradas rastros, e lampejos para a pesquisa. Essas vivências deixam sinais pela pesquisa, como a participação no curso, as contribuições dadas pelos autores apresentados, pela próprio entendimento de arte contemporânea que pode ser delineado. Considero lampejos os encontros

---

<sup>21</sup> A primeira versão deste texto foi publicada nos Anais do VI Seminário Conexões: Deleuze e Máquinas e Devires e..., realizado em setembro de 2015 na Unicamp. O texto encontra-se na revista *Linha Mestra* (ano IX, n. 27, ago./dez. 2015). Disponível em: <<https://linhamestra27.wordpress.com/artigos/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

<sup>22</sup> Ministrada pela artista professora Lucimar Bello, no dia 14 de outubro de 2015, realizada pelo Estúdio de Pintura Apotheke da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>23</sup> Livro escrito a partir do encontro Ecologias inventivas: experiências nas/das paisagens, seminário que aconteceu na UFSC entre os dias 21 e 22 de maio de 2014, organizado pelo Coletivo Tecendo, do qual sou pesquisadora.

com espaços, exposições ou palestras que não estavam previamente organizados para oferecer alguma contribuição específica para a pesquisa mas que depois de um tempo de suspensão atuam neste trabalho, como a visita ao MAR, ou a ida a exposição no Palácio das Artes em Belo Horizonte. Não se trata de propor grandes movimentos a partir desses encontros, mas de mover o pensamento com a arte contemporânea como “pequenos acontecimentos”. Deleuze afirma, a partir de Nietzsche, que “sob os grandes acontecimentos ruidosos, há pequenos acontecimentos silenciosos, que são como a formação de novos mundos” (DELEUZE, 2006, p.169).

Novos mundos formados em mim, pela sutil aproximação com a arte na intenção de abalar a confiança sobre a formação na educação geográfica soerguida a partir das imagens cartográficas. Trago, para esse momento, novamente, obras de Jorge Macchi<sup>24</sup> e também as de Ana Linemman<sup>25</sup>, Qiu Zhijene<sup>26</sup>, Marcelo Moscheta<sup>27</sup>, Yoko Ono<sup>28</sup> e Anna Bella Geiger<sup>29</sup> como *intercessores* no pensar as articulações, aproximações e

---

<sup>24</sup> Para saber mais, ver <<http://doobjetoparaomundo.org.br/>>.

<sup>25</sup> Para saber mais, ver <<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/abertura-da-exposicao-ha-escolas-que-sao-gaiolas-e-ha-escolas-que-sao-asas>>.

<sup>26</sup> Para saber mais, ver <<http://www.31bienal.org.br/>>.

<sup>27</sup> Marcelo Moscheta é um artista brasileiro que vive e trabalha em Campinas/SP e, desde 2000, tem realizado instalações, desenhos e fotografias que nascem de seus deslocamentos por lugares remotos, onde vai juntando objetos que provêm da natureza e que ele reproduz por meio do desenho e da fotografia. Disponível em: <<http://www.marcelomoscheta.art.br/BIO>>. Acesso em: 22 set. 2014.

<sup>28</sup> Artista e ativista política (como não lembrar da bela cena dela com John Lennon na cama, em 1969). Sugiro, para compor uma trilha sonora, “Woman”, de John Lennon. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f-x1FsvOAz4>>. Acesso em: 20 maio 2016.

<sup>29</sup> Anna Bella Geiger é escultora, pintora, gravadora, desenhista, artista intermídia e professora brasileira. Seu trabalho encontra-se disponível em: <<https://vimeo.com/69667055>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

estranhamentos entre a educação cartográfica e a arte contemporânea. Essa arte que, segundo Loponte (2014, p.664),

[...] traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte[...] ir mais além, olhar atentamente sobre o que dizem essas produções sobre nós mesmos e sobre o tempo em que estamos vivendo.

E o que dizem sobre a cartografia geográfica e os atravessamentos na educação geográfica.

### **Desnomear as coisas**

No mês de outubro de 2014 participei, no Grupo Apotheke<sup>30</sup>, da palestra e oficina “Arte contemporânea, das inexistências, das provocações” ministradas pela artista e arte educadora Lucimar Bello. Estar naquele estúdio, me aproximar das discussões e questões que atravessam a arte contemporânea a partir da 31ª Bienal de São de Paulo (Figura 7) foi importante para compreender como as discussões/inquietações que movem a arte poderiam ecoar na educação geográfica. Temas políticos, sociais e culturais atravessaram os pavilhões e dividiram opiniões entre os que amaram o que viram e aqueles que ainda buscam um sentido para aquele arranjo. Algumas obras foram se fazendo ao longo da exposição, outras duraram somente o tempo da exposição, pois finalizado o período de

<sup>30</sup> O trabalho do Estúdio de Pintura Apotheke encontra-se disponível em: <<https://www.facebook.com/Est%C3%BAdio-de-pintura-Apotheke-690107797707990/?fref=ts>>. Acesso em: 20 maio 2016.

visitação e pelo suporte utilizado, nas paredes muitas vezes, tudo seria coberto de branco novamente. Segundo Lucimar Bello, essa forma de apresentar os trabalhos gerou alguns estranhamentos nos espectadores que transitaram pelo pavilhão da Bienal: obras sujeitas ao tempo, feitas para durar naquele espaço, e serem conservadas naquelas que as visitaram. Gilles Deleuze e Félix Guattari nos dão pistas a este respeito.

A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si, embora, de fato não dure mais que seu suporte e seus materiais, pedra, tela, cor, química etc. A moça guarda a pose que tinha a cinco mil anos, gesto que não depende mais daquela que o fez [...] o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.213).

Creio que a 31ª Bienal, tal como foi pensada, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente em sala de aula, podem também ser conservadas considerando esse composto de “perceptos e afectos”. Um “bloco de sensações” que atravessa os fazeres pedagógicos, deixando uma certa provisoriade sobre as aprendizagens. Suspender por alguns instantes o quê se aprende e proporcionar questionamentos sobre como a arte potencializa a formação estética ao mesmo tempo em que toca temas da educação geográfica.

A filósofa Anne Cauquelin (2005, p.11) afirma que ser contemporâneo é não permanecer em uma atitude fixa, e “a arte

contemporânea não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada, e portanto, reconhecimento [...] o aqui-agora da certeza sensível não pode ser captado diretamente”. Logo, essa “certeza sensível” é abalada por outras questões que podem atravessar a arte contemporânea e sua relação com os espectadores. Seja a questão do consumo e da injeção de dinheiro na arte, ou a exigência de outro tempo para que as sensibilidades possam ser captadas durante uma exposição em contraposição a espectadores desorientados, acelerados e pouco interessados em deixarem-se ser tocados por outras expressões artísticas (CAUQUELIN, 2005).

Figura 7 - Cartaz da 31ª Bienal de Arte de São Paulo.



Fonte: [bienal.org.br](http://bienal.org.br).



Ao seguir pensando sobre o que se conserva com a arte e a educação geográfica, o trabalho do artista e calígrafo chinês Qiu Zhijene, *Mar da Utopia* (Figura 8), apresenta um modo de nos provocar sobre esses apontamentos. Trata-se de um mapa de países e lugares “fictícios” como uma ideia de representação cartográfica, marcando fronteiras para durar apenas aquele espaço-tempo da 31ª Bienal. Um mundo foi imaginado e criado pelo toque de grafites na parede em branco. O mapa funcionando como prólogo de narrativas artísticas pela invenção de lugares, de espaços, de localizações. A escala trabalhada pelo artista projetou linhas cartográficas que afirmaram a existência de lugares, territórios e fronteiras. Ao finalizar o período de visitação, o grafite foi coberto de branco e aquele território transitório deixou de existir. Mas de que forma essa imagem-mapa se aproxima da educação cartográfica?

Além do que foi possível conservar com esta obra, o historiador de mapas Jerry Brotton (2014) lembra que antes do advento da fotografia e das ferramentas que possibilitaram a visão de cima dos territórios, os cartógrafos criavam mapas do mundo com “dois recursos, nenhum dos quais fazia fisicamente parte da Terra: o céu acima dele e sua própria imaginação” (BROTTON, 2014, p. 13). Assim, Qiu Zhijene, ao criar seu *Mar da Utopia*, possibilitando o exercício de apresentar com sua “própria imaginação” lugares como “montanha da yoga”, ou “lago da família liberdade” (Figura 9) cuja existência se limitava ao período em que a 31ª Bienal se mantivesse aberta à visitação, ou aos registros fotográficos. Desse modo, o artista se torna cartógrafo pelo seu processo de criação, e cria para si um mar utópico possível de ser habitado durante a exposição.

Qiu Zhijene se aproxima daquilo que Doreen Massey aponta sobre alguns tipos de mapeamentos, como dos situacionistas, que “desfamiliarizam” a ordem única dos mapas, abrindo espaços para algo novo: “aqui o espacial é uma arena de possibilidades” (MASSEY, 2008, p. 162).

Figura 8 - *Mar da utopia*. Desenho sobre parede. Qiu Zhijene, 2014.



Fonte: <https://conteudo.imguol.com.br>



A formação realizada no Estúdio Apotheke foi dividida em dois dias. No segundo trabalhamos em grupos. Éramos um grupo bem heterogêneo, com professores e professoras da Educação Básica, acadêmicos de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, mais basicamente das artes visuais e da educação. Procurávamos, naquele espaço, o que a arte poderia nos ensinar, pensando, com Luciana Loponte, sobre o que poderia ser potencializado em nossa formação, "tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência" (LOPONTE, 2014, p.651).

A proposta do cursoera também refletir sobre o conceito de arte colaborativa. Não conhecia esse termo, assim como a noção de arte contemporânea era mais empírica do que teórica, foi necessário transitar pelo conceito de arte colaborativa, para poder entrar na 31ª Bienal, ainda que fisicamente eu não estivesse lá.

Recebemos alguns comandos da palestrante: apresentar um objeto que coubesse na palma da mãopara se desapegar e fazer um inventário enumerando-os e descrevendo-os. Após esta etapa, em duplas, escolheríamos dois objetos e escreveríamosseparadamente sobre eles. Primeiro diríamos para que serviam, em seguida para que não serviam.Voltaríamos aos objetos e realizaríamos um exercício de escuta. O que esses objetos teriam para nos falar? Escreveríamos uma proposta para uni-los e assim ampliar as possibilidades em “desnomear” as coisas.Guimarães e Krelling (2014) apresentam uma experiência próxima a esta da desnomeação, em relação aos objetos das ciências que habitam os laboratórios. Segundo os autores, desejavam com estas experiências

[...] permitir aos futuros professores de crianças pensarem que os objetos nos laboratórios são vivos e atuantes nos processos em que participam. Eles são protagonistas, tanto quanto os cientistas, dos laboratórios que habitam. E, quem sabe, gostariam de ter outras funções, se imaginarem em outros lugares, viajarem, fazerem novos amigos, terem outras vidas. Imaginar tais possibilidades nos permitiu um encontro com a arte em nossas aulas. (GUIMARÃES; KRELLING, 2014, p.4680).

Mais difícil do que se aproximar de um objeto estranho ou reconhecido pela sua função, é refletir sobre a finalidade que não tem. Acredito que esta tentativa de reflexão se dá exatamente por “permitir um encontro com a arte”. Todos os objetos que temos ao nosso dispor, incluindo os objetos da escola e da geografia escolar (como Atlas, globos, planisférios, mapas temáticos) sempre são pensados em sua serventia e finalidade. Dificilmente nos questionamos sobre seus desusos, ou sobre a invenção de utilidades outras.

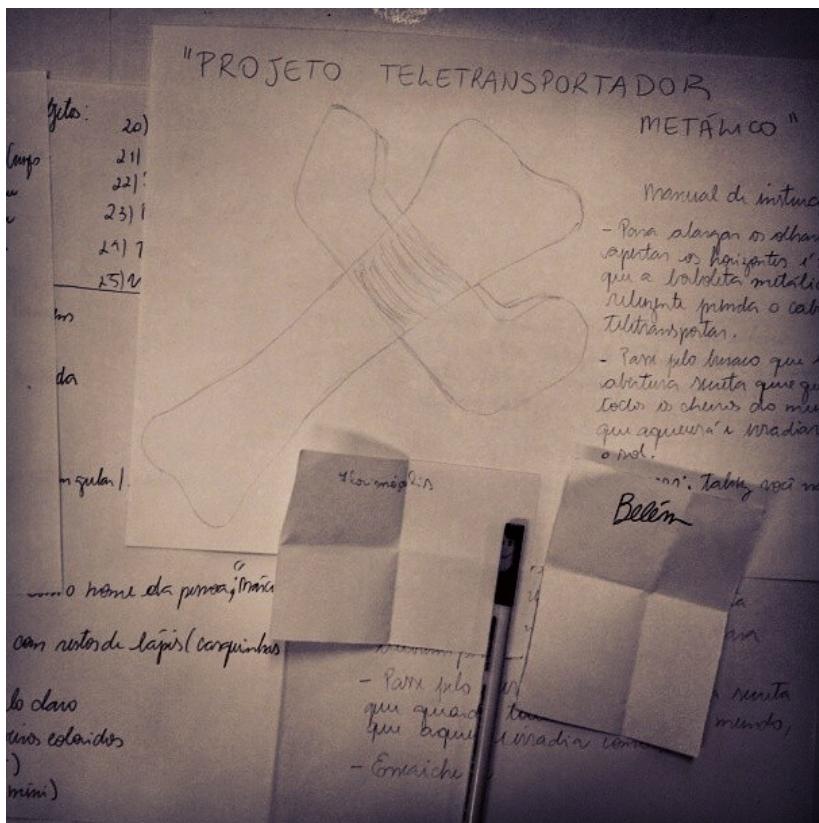
Figura 10 – Fragmentos da oficina no Apotheke<sup>31</sup>.

Foto: Arquivo pessoal, 15/10/2014

<sup>31</sup> Fiz essa parte da oficina em dupla com minha querida amiga Sheila Hempkmeyer que, na época, havia ingressado no doutorado em educação na UFSC, e também foi orientada por Leandro Belinaso Guimarães.

Criamos um “teletransportador metálico” a partir de uma porca cinza e algo que parecia um pedaço de osso, pois gostaríamos de sair de Florianópolis e ir a Belém. Ao juntar os dois objetos, “escutamos” os seguinte: “sou um apertador de horizontes ou alargador de olhares. Sou uma borboleta metálica reluzente. O sol irradia e aquece meu corpo. Passo pelo buraco da borboleta e enxergo a vastidão do mundo”. Criamos um manual de instrução para tal dispositivo: 1) Para alargar olhares ou apertar horizontes, é necessário que a borboleta metálica reluzente seja presa ao cabelo, a fim de se teletransportar. 2) Passe pelo buraco que é a abertura secreta que guarda todos os lugares do mundo e se abre pelo aquecimento do sol<sup>32</sup>.

Buscamos, nesse exercício desconexo e desorientado, exercitar a imaginação pela composição de uma imagem/objeto que não pudesse ser narrada pela sua função original, mas pelo que escapava dela, instaurando um lugar para o não sabido sobre o mesmo objeto. Ao mesmo tempo em que compreendíamos o sentido da arte colaborativa, em que não se trata de ensinar o outro a fazer, mas de fazer juntos.

Essa proposta foi muito marcante, pois me fez pensar o mapa oficial, a cartografia ensinada na escola pelo viés da “desnomeação”, da invenção ou do desuso. Desnomear o mapa da sua função única de representar e planificar o mundo ao transformar elevações em planícies, desconsiderando os diferentes ritmos, sentidos e afetos que as pessoas desenvolvem com o espaço. Como a arte, pela poética, com singeleza, poderia abri-lo ao desfazer as fronteiras da rigidez do método, ao falar mais dos processos do que de mapas como produtos finalizados.

---

<sup>32</sup> Notas do diário de campo, 15/10/2014.



Também considero bem inspiradora outra questão sobre o processo de pesquisa: é possível tratar da pesquisa num sentido próximo ao da arte colaborativa, como aquilo que não se ensina, mas se faz junto? Teria duas linhas de entrada: com as obras, os artistas e seus processos, e “desinventar” junto com Manoel de Barros a cartografia geográfica com/pela arte.

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. (BARROS, 1993, p.11).

O que se faz dos mapas com a arte pode ser tomado como forma de expressar o mundo além de sua representação, como é definida a função primeira da cartografia geográfica. Tratar das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala com cartografia e arte, tanto na formação com os estudantes do curso de geografia e pedagogia quanto na Educação Básica, pelas repetições de processos artísticos até chegar à diferença. “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo”. (BARROS, 1993, p.45).

### **Ida ao Rio de Janeiro e visita ao Museu de Arte do Rio (MAR)**

A ida ao Rio de Janeiro, em novembro de 2014, para participar do Seminário organizado pelo Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) proporcionou, além dos encontros com os participantes do evento, uma imersão no circuito cultural

da cidade. Assistir performances artísticas, micropeças de teatro, e uma grande peça como *Timon de Athenas* (grande no sentido de tempo, pois teve duração de 2 horas e meia, e grande também por ser escrita por Shakespeare) foram momentos especiais para minha formação. Destaco a visita ao Museu de Arte do Rio (MAR), que estava com a exposição *Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas*. Além de a arquitetura do prédio oferecer ao espectador uma experiência ímpar, estar naquele espaço com uma exposição voltada à educação e à escola foi uma grande surpresa. Em meio a tantas pluralidades artísticas que me tocaram, emocionaram e me moveram em torno das questões da educação, o encontro com as obras de Anna Bella Geiger, artista homenageada nesta exposição (Figuras 11 e 12), foram fogos de artifício para mim.

Figura 11– Anna Bella Geiger, *Orbis Descriptio*, da série *Fronteiriços*, 1995.



Fonte: <http://www.circa2011.com.br/catalogo#5>

Figura 12 – Anna Bella Geiger, *Mapa-mundi com ventos fronteiros*, 1995.



Fonte: <http://www.circa2011.com.br/catalogo#5>

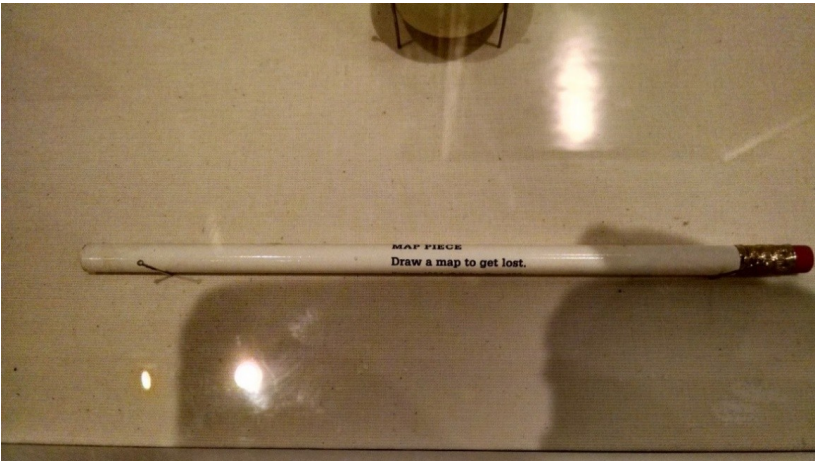
As suas caixas com os mapas em cera, o Atlas, e o “mapa com ventos” foram verdadeiros sopros de alegria. Deste encontro, iniciei uma investigação sobre a artista, e fiquei ainda mais instigada. Anna Bella Geiger é uma artista brasileira que realizou, desde meados da década de 60 do século XX, uma profusão de obras em diversos suportes: desenho, gravura, pintura, fotografia, vídeo (o que a própria artista chama de “modelos operativos”) que variam de acordo com os próprios sentidos que a arte vai tomando ao longo desse tempo/espço (arte moderna/arte contemporânea; vídeo/instalações)<sup>33</sup>.

Yoko Ono também estava entre os artistas convidados a expor e apresentou, em uma caixa de vidro, um lápis sem ponta escrito “Map Piece – Draw a map to get lost, 2006”(Figura 13).

---

<sup>33</sup> Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa296/anna-bella-geiger>

Figura 13 - Yoko Ono, *Map Piece – Draw a map to get lost*, 2006.



Fonte: Arquivo pessoal. Foto: tirada pela autora. 2014.

Essa obra marca a relação com a oficina no Apotheke, ao dar uma “disfunção” ao mapa oficial, pois quem desenha um mapa para ficar perdido? Como pensar um mapa oficial com fins pacíficos? Diante da história da cartografia oficial, as relações entre conhecimento e poder foram premissas de sua utilização. Quando nos remetemos às fronteiras e contornos dos territórios, são as disputas de poder os imperativos das demarcações realizadas.

A obra de Yoko Ono oferece pistas sobre outras disfunções da cartografia geográfica, para além de mapear/localizar/empoderar. Outros sentidos dados pelas instalações e os objetos acionados pela artista me fazem refletir que o mapa, antes de tudo, é desenho, um traço, um risco.

Figura 14 – Anna Linemman, *Cartoon compacto com os invisíveis n° 2 e globos terrestres*, 2013.



Fonte: <http://lucianacaravello.com.br/eng/artistas/ana-linnemann/>

O encontro com a obra de Ana Linemman também aconteceu nesta exposição. *Cartoon compacto com os invisíveis nº 2 e globos terrestres* (Figura 14) me fez parar diante dos globos terrestres amassados nas prateleiras. Não me dei conta que a obra toda estava conectada à estante na parede com os livros. Aquela garrafa de Coca-Cola parecia ter sido esquecida por alguém. Depois de investigar a instalação, percebi que os objetos ali dispostos buscavam criar “novas situações para o que é possível”<sup>34</sup>. Essa é uma das questões que a artista propõe ao escolher trabalhar com objetos de uso cotidiano. Ao dar outras funções a esses objetos em suas instalações, provoca estranhamentos nos espectadores, pois suas funções e sentidos não correspondem mais aos que originalmente tinham. Sempre buscamos, pela perspectiva cognitivista, relacionar um objeto a sua função, e quando isso nos é retirado, cria-se esses vacúolos de informação. É preciso acionar a imaginação para entrar no universo artístico, dar-se tempo.

### **Férias em Belo Horizonte e a exposição *Do Objeto para o Mundo – Coleção Inhotim* no Palácio das Artes**

Em dezembro de 2014, passei uns dias de férias em Belo Horizonte, e já havia decidido conhecer o Instituto Inhotim, localizado na cidade de Brumadinho, por ser o maior espaço do país a reunir obras de arte contemporânea. Ao buscar no site informações sobre a programação,

---

<sup>34</sup> O trecho citado encontra-se disponível em: <<http://www.analinnemann.com./Trabalhos.html>>. Para conhecer o trabalho visite o site da artista disponível em: <[www.analinnemann.com](http://www.analinnemann.com)>.



descobri que no período em que estaria na cidade de Belo Horizonte o Instituto inauguraria uma exposição no Palácio das Artes, *Do Objeto para o Mundo – Coleção Inhotim*<sup>35</sup>, com mais de 50 obras que deixaram pela primeira vez Brumadinho para serem expostas. Além desta exposição, o evento contou com uma conversa com alguns artistas cujas obras estão abrigadas naquele espaço. No dia 12 de dezembro, Jorge Macchi<sup>36</sup> foi um dos convidados a falar de seu trabalho e de seu processo criativo, e pude visitar pessoalmente algumas de suas obras que só conhecia pelas imagens da internet, como *Horizonte*, de 2012 (Figura 15).

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.inhotim.org.br/programacao/evento/do-objeto-para-o-mundo-colecao-inhotim/>>

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://doobjetoparaomundo.org.br/artista/jorge-macchi/>>

Figura 15 - Jorge Macchi, *Horizonte*, 2002.



Fonte: [www.jorgemacchi.com](http://www.jorgemacchi.com)

Figura 16 - *Fuegos de Artificio*, 2002.



Fonte: [www.jorgemacchi.com](http://www.jorgemacchi.com)

Figura 17 - Jorge Macchi, *La ciudad luz*, 2007.



Fonte: <http://www.jorgemacchi.com/>

Após passear por suas obras, dirigi-me ao auditório onde a conversa com o artista seria iniciada. Os dois curadores<sup>37</sup> que compunham a mesa com ele começaram a passar algumas imagens de suas obras e a questioná-lo principalmente sobre seu processo de criação, as fases da sua carreira, os suportes utilizados..., e eu ali, pequena, ansiosa, esperando que as obras com os mapas aparecessem naqueles *slides*, e que ele (Jorge Macchi) pudesse me dar as pistas que tanto desejava para a pesquisa..

A relação com a sombra e a luz foram bem marcadas na fala do artista ao responder as perguntas dos curadores, assim como as questões relativas ao uso de objetos comuns e a possibilidade de dar uma outra função a eles. Esta foi a entonação para esta obra que projeta a linha do horizonte na parede, feita de pregos pela sombra. Sobre a obra *Fuegos de Artificio*, de 2002 (Figura 16), o artista falou sobre “espaços fictícios” para a construção de paisagens com artefatos de uso comum. Novamente, o uso de objetos cotidianos, a luz, pregos, mapas, jornal, objetos reconhecíveis que produzem um ineditismo pelo efeito da luz sobre os pregos. A potência está no processo pela imagem, não há necessidade de texto, segundo o artista.

O artista argentino utiliza o mapa e a cartografia oficial como suportes em diversas obras, incluindo *La ciudad luz*(Figura 17).Nela, apresenta dois mapas em escalas diferentes da cidade de Paris. Um está no chão e o outro sobre a mesa, este ocupa a função de apenas projetar uma sombra sobre o outro abaixo. Segundo Macchi, o jogo de cena estava em brincar com o título da cidade, e também “*destacar que as cidades são*

---

<sup>37</sup> Fiquei com inveja da curadora, uma portuguesa chique, um pouco *blasé* que o interpelava. - “por que eu não escolhi fazer isso?”, me questionei.

*vivas, que não são planas como os mapas mostram, mas que também estão nas sombras, e que pedaços dela só aparecem às vezes*<sup>38</sup>.

Encerradas as abordagens sobre as obras comentas pelo artista, a mesa abriu para três perguntas. Silêncio. Alguns se olham, outros permanecem imóveis. Meu marido me cutucou indagou: “*não vais perguntar nada?*”. Aproveitei que haviam falado apenas de uma obra em que o mapa era o suporte e tomei coragem, levantei a mão e comecei a falar. Iniciei com um breve comentário, dizendo que não era artista, mas estava envolvida num processo de pesquisa que se aproximava da arte, e perguntei: “*Nas tuas obras a cartografia e os mapas são com certa recorrência o suporte para o teu trabalho. Gostaria de saber como se dá a escolha pelo mapa, ou qual é a relevância deste suporte em teu processo de criação?*”

Ele me respondeu: “*O mapa é um objeto reconhecível, quando o utilizo em minhas obras pela intervenção, o mapa se transforma. O ar passa pelo mapa, e o papel vira uma escultura*”<sup>39</sup>.

Em várias de suas obras (como *Buenos Aires Tour* apresentada na seção I) Jorge Macchi transgride o mapa oficial, retira os elementos essenciais como legendas, orientação, altera os sentidos das cores, e nos convida a interpretar o mundo de outras formas. Como o artista consegue olhar para um objeto “reconhecível” e atravessá-lo pela potência do “ineditismo”? Será possível fazer esse mesmo exercício com os objetos de uso cotidiano nas escolas? Talvez o exercício realizado na oficina do Apotheke tenha me dado pistas para tentar rascunhar alguma resposta

---

<sup>38</sup> Fala do artista Jorge Macchi, no dia 12/12/2014. Disponível em: <<http://doobjetoparaomundo.org.br/artista/jorge-macchi/>>.

<sup>39</sup> Trechos retirados do caderno de campo da autora, de dezembro de 2014.

possível a essas questões elaboradas a partir desse encontro com Jorge Macchi e as obras da exposição no museu do Rio de Janeiro. Mas um outro encontro ainda potencializaria esses questionamentos.

## **Estar na paisagem com a obra *Universalis Cosmographia*(2013) de Marcelo Moscheta**

O quarto lampejo, se posso enumerá-lo, se deu com a participação no Seminário Ecologias Inventivas<sup>40</sup>. Neste seminário, pesquisadores, professores e artistas foram convidados a explorar o conceito de paisagem, pensar com as imagens, a educação e o cotidiano. O passeio por texturas, cores, desenhos no trabalho de Sandra Favero<sup>41</sup> ampliou o imaginário numa relação que a professora/artista propôs ao não reproduzir o que vê, mas buscar as sensações dadas pela paisagem percorrida. O acaso e os encontros com as paisagens à beira mar é o cenário que dispara na artista seu processo criativo na/pela paisagem. Assim como o que nos propôs Antônio Carlos Amorim<sup>42</sup>, ao tomar a paisagem como caos, trazendo de Gilles Deleuze a paisagem como devir, ao sair da representação figurativa e possibilitar conexões múltiplas com outros conceitos e outras linguagens, no caso de sua pesquisa, o audiovisual (DAL PONT, 2015).

Foi possível exercitar nessas falas, ao contrário do que exige a academia e a arte figurativa, o que não é mais visível na paisagem, o que aconteceu e não pode ser narrado. Na geografia acadêmica e escolar, o conceito de paisagem possibilita uma leitura sobre o concreto, “aquilo que é possível abarcar com a visão” (SANTOS, 2006, p.103). O conceito de

---

<sup>40</sup> O Seminário Ecologias inventivas: experiências nas/das paisagens aconteceu na UFSC entre os dias 21 e 22 de maio de 2014 e foi organizado pelo Coletivo Tecendo.

<sup>41</sup> Mesa 1, do dia 21 de maio, “Imagem e paisagem”, composta por Sandra Favero e Elaine Schmidlin, ambas professoras do Ceart/Udesc.

<sup>42</sup> Conferência 1, do dia 21 de maio, “Paisagem e educação: a potência das audiovisuais”, proferida por Antônio Carlos Amorim, professor da Faculdade de Educação/Unicamp.



paisagem quase nunca é problematizado. Diferente do que nos diz Deleuze e Guattari (2009, p.27) que “todo conceito tem um contorno irregular [...] é questão de articulação, corte e superposição”, tomamos os conceitos geográficos como regularidade, linearidade, e temos ao longo de nossa formação pouco espaço para pensar sua construção, sua polifonia, bem como as relações com outras áreas do conhecimento. Perguntei-me, a partir deste encontro, pelos contornos irregulares do conceito de paisagem como essa reflexão reverbera na obra de Marcelo Moscheta<sup>43</sup>, *Universalis Cosmographia* (2013), no modo como o artista apresenta a cartografia e a paisagem. Ao desacostumar o olhar em relação às imagens cartográficas habituais ou ao conceito de paisagem utilizado na geografia, a obra causa estranhamento e inquietação, justamente por não atender às prerrogativas de ordenação do mundo. Assim nos faz deslizar nos/pelos conceitos herméticos de paisagem e cartografia, levando-nos a indagar como (e se) é possível pensar o mundo de outro jeito.

Os conceitos, as imagens e os mapas nos educam na geografia e nos fazem (re)produzir modos similares de dizer e pensar a paisagem e o espaço geográfico. Por isso, há uma busca por outras paisagens, na tentativa de encontrar com obras de arte que possam deslocar as formas de representar o espaço pela cartografia geográfica. Ao contemplar a obra de arte, ela nos convida a observar, analisar e experimentar com os elementos nela presentes algo que escape do controle da ciência geográfica, singularizando nosso olhar. Ou seja, podemos criar possibilidades de

---

<sup>43</sup> Um fio condutor na obra de Moscheta é a grande fascinação que tem pela natureza, assim como sua abertura à viagem e à experiência da paisagem. Sua prática não pode ser classificada facilmente; poderíamos dizer que é uma mistura de observação científica e ficcional, *land art* e práticas orientadas pelo lugar. Disponível em: <<http://www.marcelomoscheta.art.br/BIO>>. Acesso em: 22 set. 2014.

compor com a arte “paisagens de exceção”<sup>44</sup> (AB’SABER, 2003), por meio da construção de outros espaços, lugares, territórios, paisagens, de resistir ao dado, ao estabilizado pelas certezas epistemológicas de uma área de conhecimento científico e provocar em nós a inquietação, o desassossego. De acordo com Oliveira Jr (2013, p. 304),

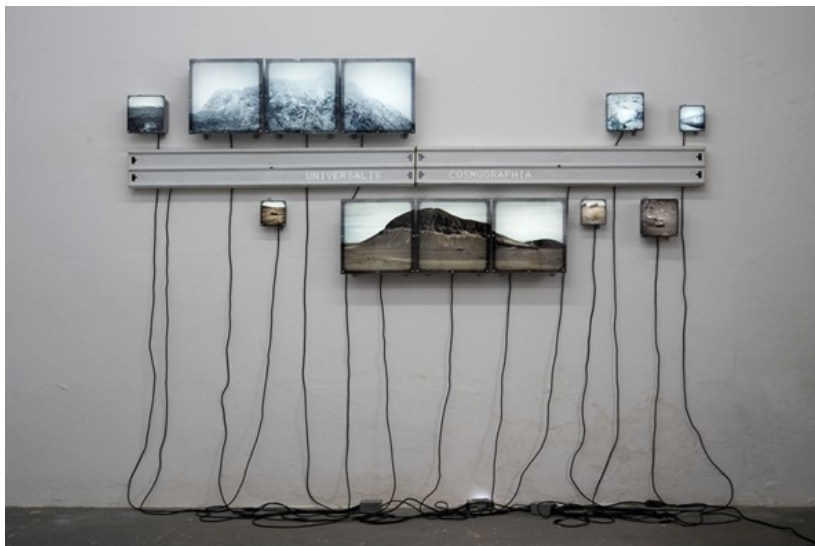
---

<sup>44</sup>Segundo o geógrafo, Aziz Ab’ Saber (2003, p.149) "Paisagens de exceção" se constituem “como fatos isolados, de diferentes aspectos físicos e ecológicos inserido no corpo geral das paisagens habituais”.

[...] resistir é da ordem de colocar em devir alguma coisa para que ela comporte nela mesma outras potencialidades. Resistir é busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: re-existir se e quando se é conectado a outros elementos que antes não compunham aquela coisa – a educação, a geografia, a fotografia, a cartografia, o vídeo, o espaço...

Segundo Cosgrove (2004, p. 111), reportando-se à geografia, “no ato de representar uma paisagem, palavras escritas e mapas, que são códigos simbólicos, são as principais ferramentas de nosso ofício”. Porém, na instalação *Universalis Cosmographia* (2013), composta por fios que descem pela parede, lâmpadas leds, aço e 12 imagens de paisagens naturais, o artista subverte esses códigos e nos proporciona mapear o mundo utilizando apenas imagens de paisagens (Figuras 18 e 19).

Figura 18 -*Universalis Cosmographia*, Marcelo Moscheta, 2013



Fonte: <http://www.marcelomoscheta.art.br/Universalis-Cosmographia>

Figura 19 - Detalhes da obra *Universalis Cosmographia*.



Fonte: <http://www.marcelomoscheta.art.br/Universalis-Cosmographia>

Deserto, areia, rochas, gelo, névoas, montanhas e o mar, dispostos em dois “hemisférios”, é como o artista escolheu criar sua cartografia do mundo pelas paisagens que ele habitou. O artista incita pela imagem/instalação uma sensibilidade visual e perceptiva do espaço. Exige daquele que se aventura nessa mirada desprejar da memória aquilo que é a prerrogativa dos mapas oficiais e o que dizem a respeito do espaço como forma de representação, formas icônicas compreendidas como espacialização. Segundo o artista,

Um mapa desenha um território visto de cima mas nessa obra, o mapa é feito de paisagens, de vistas ao nível do chão, é irracional e incompleto. Esse mapa prefere guardar uma imagem sublime de uma montanha envolta em névoas do que dizer sua posição exata. **E aí novamente, o artista/cartógrafo se rende à Paisagem sabendo que seu desfrute é muito mais prazeroso do que números e cálculos.** A ideia de se utilizar materiais industrializados e que possuem uma certa memória de um uso prévio, já é uma marca em minhas obras, assim como os fios de alimentação das caixas de luz. Com isso, **quero mostrar que construímos nossas paisagens, nossos mundos, nossos mapas.** Acrescentamos quaisquer informações que julgamos necessárias como latitudes e longitudes, altitudes, tipos de solo, mas esquecemos que o mapa não é o território, dominá-lo sempre será para nós homens, um desafio maior do que podemos transpor. (MOSCHETA, site do artista, s.d., s.p., grifo nosso).

Sigo com Marcelo Moscheta e seu desejo de homenagear aqueles que, em suas tentativas, em 1507, de mapear quase todas as partes mundo, estabilizaram a forma de pensar sobre ele. Ao atender esse anseio, Moscheta nos provoca, na mesma medida, a romper com um sentido de totalidade, ao escolher quais partes do mundo desejaria mapear/apresentar. Trata-se da sua “cosmografia universal”, construída a partir de seus lugares/paisagens afetivos (partes do Pólo Norte e do deserto do Atacama, onde o artista realizou residências artísticas). A imagem da obra opera como um rompimento no sentido de coerência da cartografia científica e “busca desorientar/desfamiliarizar/provocar uma visão a partir de um ângulo inusitado” (MASSEY, 2008, p.162) sobre o mundo.

O encontro com as paisagens na forma de instalação/imagem/obra de arte nos coloca diante do mapa como “uma forma sensível que remete à sensação” (MACHADO, 2010, p.227). Aproximo-me timidamente da parte do livro de Roberto Machado, intitulado *Deleuze, arte e filosofia*, em que o autor comenta a relação de Deleuze com as obras de Francis Bacon, sobre como Deleuze pensa em Bacon a relação da figura com a representação, comunicação e como Bacon escapa da representação e se aproxima da sensação. Nesse sentido, busquei com a pesquisa levar a cartografia escolar a escapar com as obras de arte desta perspectiva centrada na representação e ordenação do mundo para uma relação mais próxima ao sensível e ao não ilustrativo. (MACHADO, 2010, p. 226-227).

Assim, a criação artística faz o conceito de paisagem e a sua “condição, relativamente imutável” (SANTOS, 2006,p.78), deslizar com/pelas imagens e as cartografias inventadas pelo artista. A imagem é tomada como expressão e como potência para criar/experimentar/sentir

outras paisagens, ao exercitar formas sensíveis de percebê-las. Insistimos para que algo exista junto ao processo de criação do artista. Que exista para além daquilo que nos é oferecido pelas verdades (re)produzidas pelos conceitos, imagens e mapas.

### **Encontros, formação e educação**

A partir dessas experiências, pude pensar a cartografia geográfica e os objetos que utilizamos em sala na educação geográfica de outro modo. Ao pensar no mapa para além de sua função única de representar e planificar o mundo, a arte, como interessora, desfaz sutilmente a rigidez do método cartográfico oficial. Barrenechea, escrevendo a partir de Nietzsche, afirma que

[...] a arte é a forma mais apropriada para aludir ao devir vital, para celebrar a alegria de criar. [...] É o espelho de uma luta de forças sempre em processo, nunca atinge uma forma definitiva, é sempre construção e destruição de formas (BARRENECHEA, 2008, p.84).

Composições de travessias, sobreposições de camadas de tempo, de processos e de um esforço em transformar a matéria dando-lhe outros sentidos e interpretações. O artista cria ao destituir a matéria de seu sentido primeiro, o metal que se transforma em instalação, o papel-mapa que vira escultura. As composições com os objetos, a potência dos agenciamentos, o ambiente, os bastidores, o descarte, a poeira e a posição de cada coisa no ateliê, são acontecimentos imperceptíveis, “não são aquilo que a

representação da obra acabada nos fornece, mas refere-se a possibilidade do vir a ser” (MENDONÇA, 2012, p. 128). Há um esforço com a arte em criar , mas também em achar um lugar para cada objeto que a princípio parecem solitários ou fragmentados.

Ao vivenciar a poética e a obra de Alberto Giacometti, Jean Genet (2001) narra uma das falas do artista sobre a solidão dos objetos e os lugares que cada um ocupa.

Um dia, no meu quarto, ao olhar uma toalha sobre a cadeira, tive a nítida impressão de que não apenas cada objeto estava só, como tinha um peso – ou melhor, uma ausência de peso – que o impedia de pesar sobre o outro. A toalha estava só, tão só que eu tive a sensação de poder retirar a cadeira sem que a toalha se movesse. Ela possuía seu próprio lugar, seu próprio peso, e até seu próprio silêncio(GENET, 2001, p. 45).

O jogo de cena, como bem observa Giacometti, é fazer com que cada coisa caiba no seu lugar, sem “pesar sobre o outro”; que cada conceito, artefato, suporte, tenha “seu próprio lugar, próprio peso, e até seu próprio silêncio”, mesmo quando transformado em outro.

Como podemos enxergar nas invisibilidades dos objetos (didático/curricular) uma outra forma de contar/mover a vida? Podemos, nesse exercício com os processos artísticos, nos apropriar de objetos “reconhecíveis” na sala de aula (mapas, atlas, croquis, globos, quadro, giz) e atravessá-los pela potência do “ineditismo” como o faz Jorge Macchi com os mapas e Ana Linemman com os globos. Essa seria uma forma de



combate e resistência a tudo que imobiliza o corpo, o pensamento e a criação na educação geográfica. A aposta pode ser em chegar numa ideia de experimentação como formação. Apresentar os objetos da sala de aula aproximando-os de um caráter efêmero e mais inventivo. Quem sabe apostar na educação geográfica, tal qual a obra de Quiu Zhijene, durando apenas o tempo de uma exposição? Poderíamos, assim, recobrir de branco a formação e reiniciá-la quantas vezes fosse necessário. Ou escolher imagens sensíveis às experiências vividas neste mundo e compor uma cosmografia universal. Sigo, com Jorge Larrosa Bondia, a pensar a formação como “uma viagem aberta”,

[...] uma viagem que não pode estar antecipada, é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (BONDIA LARROSA, 2006, p. 53).

Tanto os rastros deixados pelos estudos, ou as fagulhas dos encontros ao acaso durante a formação moveram-mecom a educação geográfica e a arte contemporânea. Foi possível trilhar encontros na formação animando o pensamento, estendendo às práticas pedagógicas possibilidades de ler mundo pelos objetos da cartografia geográfica contaminados pelas poéticas e inventividades da expressão artística. Ao desalojar certezas consolidadas pela fixidez da identificação com áreas de conhecimento, as incertezas, os acasos, o mergulho em outros universos

teóricos e imagéticos arrastam a formação. E, nesse movimento, assim como o menino Bergman e seu cinematógrafo, jamais esquecer que a educação também pode ser povoada por instantes de alegria e encantamento.



*PARTE 2*  
*O MAPA SEGUNDO CONSTELAÇÕES DE MAYANA REDIN*

Em 2011, quando o desejo de submeter o projeto de pesquisa a algum Programa de Pós-graduação ainda não tinha ganhado corpo, visitei a 8ª Bienal do Mercosul<sup>45</sup>, cujo tema era *Ensaio de geopoéticas*. Nessa Bienal, artistas foram convidados a apresentar, em suas obras,

[...] tensões entre territórios locais e transnacionais, entre construções políticas e circunstâncias geográficas [...]. O título se refere às diversas formas que os artistas propõem para definir o território, a partir de perspectivas geográfica, política e cultural (HELGUERA; HOFF, 2011, p. 5).

Perambular pelos pavilhões da Bienal, distribuídos pela cidade de Porto Alegre, reforçava, a cada encontro com as “geopoéticas” apresentadas pelos artistas, a potência dos processos artísticos em revolver as certezas conceituais e epistemológicas da geografia.

Dentre uma imensidão de obras, uma em especial chamou minha atenção: *Geografias de encontros*, da artista brasileira Mayana Redin. Era uma apresentação tão singela de seu trabalho, mas que se aproximava muito das práticas desenvolvidas na educação cartográfica. Nessa série de desenhos, territórios se encontram de forma fictícia, acionados por elementos da cartografia geográfica, como, por exemplo, *Rio Amazonas encontra Rio Nilo*, entre outros tantos. O suporte escolhido pela artista era extremamente simples, papéis vegetais emoldurados com decalques de territórios (Figuras 20 e 21).

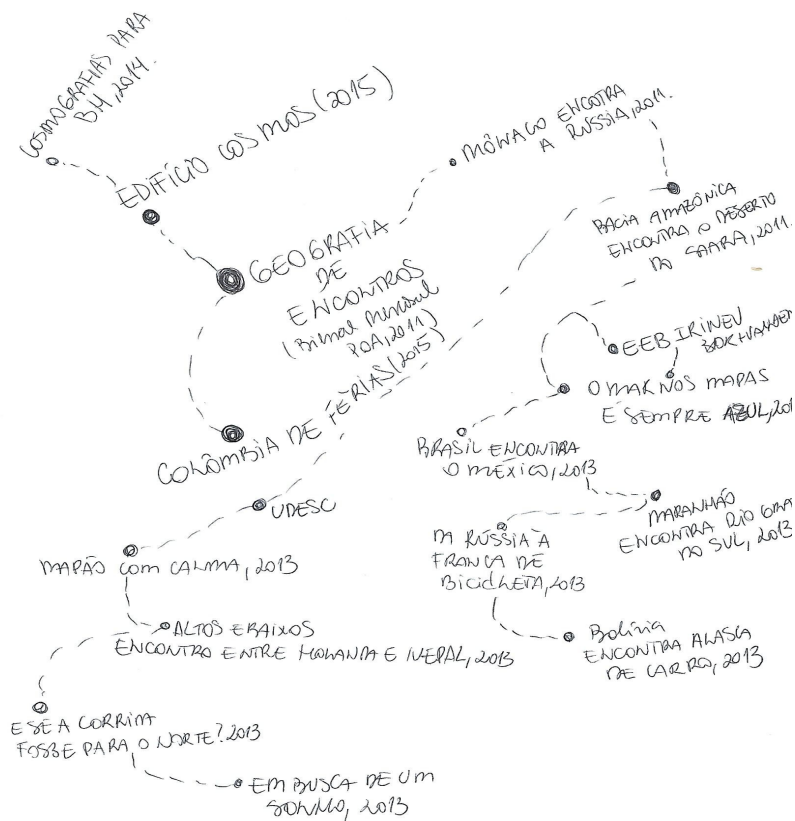
---

<sup>45</sup> Para mais informações visitar: <http://www.fundacaobienal.art.br/> .

Mayana Redin será a protagonista desta parte 2 da tese. Nesses dois textos que seguem, apresentarei parte do processo criativo da artista, incluindo trocas de email entre nós, um mergulho em suas obras, e a apropriação do seu trabalho em práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica e no curso de geografia nos anos de 2013 e 2014. A obra de Mayana Redin marca minha trajetória no processo de pesquisa. Por isso dedico uma parte inteira da tese ao *mapa segundo constelações de Mayana Redin*. A obra me acompanhou em meu retorno à escola como professora de geografia, em 2013, assim como fez parte do projeto de pesquisa e continuou comigo após o ingresso na Pós-graduação. A partir de 2015, iniciei uma troca de mensagens com a artista, intensificada pelo estudo do livro *Redes de Criação: construção da obra de arte*, de Cecília Almeida Salles (2006). Inspirada por esse estudo e tantos outros, decidi, naquele momento, que seguiria intensamente com as obras de um único artista. Quais *intercessores* da cartografia oficial atravessariam o processo criativo da artista? Desta aproximação com o seu processo, as temáticas foram se ampliando, juntamente com a compreensão sobre como Mayana Redin agenciava a cartografia oficial em seu processo de criação. Das obras de *Geografias de encontro* apresento, no primeiro texto da seção, incursões pedagógicas na escola, rasurando os mapas e seus decalques. Já no segundo texto, busco, através de um fragmento de seu processo criativo, o vídeo *Colômbia de férias* divulgado numa plataforma online de audiovisuais, adentrar em seu universo criativo. Esses textos mesclam processualidades da pesquisa iniciada com meu retorno à escola em 2013, atravessam meu ingresso na Pós-graduação e o amadurecimento daquilo que desejei deste

primeiro encontro na Bienal do Mercosul, em 2011: o que essas obras e processos artísticos podem mover na educação cartográfica.

Figura 20 - Constelações de Mayana Redin, dos alunos da escola e da UDESC.





Fonte: Arquivo da autora, 24/01/2018.

### III

#### Geografia de encontros geografias fictícias

*Nasci numa tarde de julho, na pequena cidade onde havia uma cadeia, uma igreja e uma escola, bem próximas umas das outras, e que se chamava Turmalinas. A cadeia era velha, descascada na parede dos fundos, Deus sabe como os presos lá viviam e comiam, mas exercia sobre nós uma fascinação inelutável [...] A igreja também era velha, porém não tinha o mesmo prestígio. E a escola, nova de quatro ou cinco anos, era o lugar menos estimado de todos. Foi ali que nasci: na sala do 3º ano [...] A aula era de geografia.*

(Carlos Drummond de Andrade, *Um escritor nasce e morre*, 2012)

Nos trechos escolhidos do conto de Drummond, a relação do menino de nove anos com a aula de geografia da professora Dona Emerenciana Barbosa denota que algo muito encantador o afetou, a ponto de anunciar seu nascimento como escritor. A escola, mesmo sendo o lugar “menos estimado de todos”, foi o espaço de encontro do menino com a escrita provocada pela professora, no modo como conduzia a aula e

apresentava o mundo aos seus alunos, utilizando apenas um quadro-negro e a oralidade:

[...] A professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponta dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros (DRUMMOND, 2012, p.118).

Podemos pensar a aprendizagem a partir da ideia de encontro (CORRÊA; CHILEMI, 2014) e do que ele produz em nós. O aluno encontra nos lugares apresentados pela professora a escrita, uma forma de expressar as vibrações que o atravessam. E, ao ser tomado por essa força, o pensamento e a imaginação o deslocam para outras paisagens do mundo.

De repente eu nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente. Escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte. (DRUMMOND, 2012, p.118).

Corrêa e Chilemi (2014) nos incitam a pensar os encontros que realizamos com as coisas e os outros, ao longo da nossa vida, como potências capazes de nos levar para outros lugares, a ponto de conhecermos as coisas e ficarmos alegres, apaixonados. Segundo os autores, deixamos de dizer e/ou apresentar algo se não estamos apaixonados por um tema. Esses encontros acontecem em diversos espaços: com os livros, autores, cinema, música, com as pessoas, com a arte... O que fazemos com esses encontros exprime uma forma de nos relacionarmos com o que acontece no mundo, ou com aquilo que o mundo faz de nós (CORRÊA; CHILEMI, 2014).

O sentido de encontro justifica a apresentação deste capítulo e o problema construído para esta pesquisa, qual seja, o ensino da cartografia nas escolas e as limitações do mapa. É precisamente ao tratar das limitações oferecidas pela cartografia científica em informar sobre fenômenos que se dão num espaço estático que a obra da artista contemporânea Mayana Redin, e sua série de desenhos *Geografia de encontros* (2010-2011), delinea uma sutil aproximação com outras possibilidades com as quais a cartografia escolar pode se inspirar. Nesse sentido, acredito que o encontro entre a cartografia escolar e a arte pode estabelecer “combates àquilo que impede o pensamento de variar, de derivar, de delirar em outras direções que poderiam vir a ser potentes para se inventar outras maneiras de se habitar o mundo” (OLIVEIRA JR., 2013, p.304).

Assim, desejando habitar o mundo de outro modo, busquei nas experiências que tive na escola que frequentei os combates ali experimentados com os limites criados pelas áreas de conhecimento, com seus territórios consolidados, que impediam e ainda “impedem o pensamento de variar”(OLIVEIRA, 2013,p.35). Não se trata de depreciar a

escola, trata-se de tomar a escola como um lugar de encontros, em que coisas podem ser feitas, criadas, experimentadas, e menos como uma instituição. Refiro-me às aulas que mais me fascinaram e me alegraram naquele espaço, onde permaneci grande parte da minha vida – dizer de quando nasci, tal como o menino de Drummond.

Na escola, as aulas de Educação Artística (como se chamavam na época) eram as linhas de fuga em relação às outras disciplinas – que imobilizavam meu corpo e minha mente por meio dos suportes que as constituíam: transmissão de informações, estratégia de fixação de conteúdo, respostas prontas a questionários, contas de matemática que não justificavam tanto esforço, leitura privilegiada dos textos do livro didático, mapas difíceis de interpretar ou que apenas localizavam países, estados, municípios (principalmente Estados Unidos e a antiga União da República Socialista Soviética, pois eu estava na escola no início dos anos 1990). Sem contar as estratégias de avaliação que repetiam as desnecessárias ferramentas metodológicas das aulas: provas escritas, provas orais; enfim decorebas cujo único sentido era gerar números ao final de cada bimestre e classificar meu aprendizado.

Lembro-me de uma cena muito marcante na 7ª série: nas aulas de geografia, a professora, em seu esforço para dinamizar a aula, realizava provas orais, valendo-se de uma estratégia que consistia em colocar dentro de um saco de pano vermelho as cinco regiões do Brasil. Individualmente, nos dirigíamos até a mesa dela e enfiávamos a mão no saco, e, dependendo da região sorteada, deveríamos então anunciar, diante de todos os colegas, os estados e suas capitais, sem olhar o livro... Como desejava sortear a região Sul!

No quadro de horários, as aulas de artes aconteciam, na maioria das vezes, no final das tardes de sexta-feira, e eram as que mais me alegravam na semana. Saíamos das salas de aula tradicionais, com suas carteiras enfileiradas, paredes monocromáticas, vidros altos e translúcidos que nos impediam de observar o que se passava fora delas, para um ateliê de arte que ficava num espaço anexo. Repleto de fotografias de obras de artistas variados, pincéis, tintas, máscaras, cores, era nesse espaço que os encontros aconteciam: era por onde eu escapava e, de acordo com Jorge Larrosa (2006), exercitava minha capacidade de criar silêncio após tantas aulas que exigiam de mim justamente o oposto. Ali eu criava outros territórios de aprendizagem, e liberava a imaginação ao tentar desvendar, pela foto que a professora nos mostrava de Salvador Dalí, o que aqueles olhos esbugalhados miravam tão perplexos... A mediação da professora, provocada pelas releituras de obras de artistas de diversas épocas, o estudo das ferramentas e das cores, texturas e técnicas artísticas, bem como a apresentação das biografias de alguns artistas repletas de paixão, dores, fracassos, sucessos e cores me fascinaram durante os anos em que permaneci naquela escola. Eram os melhores noventa minutos da semana.

A importância de voltar aos cenários da escola onde estudei remete aos espaços que percorri nessa pesquisa de doutorado: a escola, a cartografia escolar e a arte. Uma pesquisa em educação que buscou, na “mobilidade das fronteiras” (HISSA, 2002, p. 15) entre educação, cartografia e arte contemporânea, ultrapassar as fronteiras disciplinares, reunindo esforços ao criar vacúolos no que já está dado como pronto na cartografia escolar, especificamente em suas metodologias de ensino.

Neste capítulo, apresento os caminhos investigativos criados com a obra *Geografia de Encontros* (2009-2011) de Mayana Redin, os processos de intervenção realizados no ano de 2013 em dois ambientes de formação – uma escola de Educação Básica e o Curso de Geografia da Udesc, ambos localizados em Florianópolis (SC), além das reflexões derivadas das intersecções entre essas duas experiências.

### **Geografia de encontros**

Mayana Redin<sup>46</sup>, artista brasileira, nasceu em Campinas (1984), é formada pelo Instituto de Artes da Universidade federal do Rio Grande do Sul (2010), mora e trabalha no Rio de Janeiro.

Conheci uma de suas obras ao percorrer os pavilhões da 8ª Bienal do Mercosul (2011) em Porto Alegre cujo tema era "Ensaio de geopoética". Entre instalações de artistas de várias partes do mundo, que tocam em questões tão próximas as da geografia, como fronteiras, limites, nacionalismo, consumismo, direitos humanos, a artista apresentou uma instalação singela com desenhos de países intitulada *Geografia de Encontros* (Figura 21). Na época da exposição na Bienal os desenhos encontravam-se reunidos num painel emoldurados individualmente. Usando o decalque dos contornos de países, bacias hidrográficas e desertos sobre o papel vegetal, a artista,

[...] constrói geografias fictícias, encontros impensados. Mares, montanhas, ilhas, buracos negros, vales e penhascos são alguns elementos que integram

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

seus trabalhos, realizados em nanquim, grafite, aquarela, ou ainda, por meio de vídeos e instalações (RAMOS, 2011, p. 211).

Apesar de utilizar um recurso tão comum nas aulas de cartografia na escola que são os decalques sobre os mapas que os Atlas reúnem em papel vegetal, a artista ignora propositalmente algumas das regras básicas para reprodução desses pedaços do mundo, e nos permite realizar encontros ficcionais entre lugares que a cartografia oficial jamais possibilitaria. Como por exemplo, *Mônaco encontra a Rússia* (Figura 22) ou *Bacia Amazônica encontra o Deserto do Saara* (Figura 22).



Figura 21: "A borda o risco o mundo: experimento #2". Exposição individual de Mayana Redin, em 2014.



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <[encurtador.com.br/bfjS9](http://encurtador.com.br/bfjS9)>

Figura 22 -*Mónaco encontra a Rússia*, 2011. Nanquim sobre papel vegetal, 29,7cm x 42 cm.



Fonte: Ramos, 2011, p. 212. Foto: Cristiane Geraldelli.

Figura 23 - *Bacia Amazônica encontra o Deserto do Saara*



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016

Pelas composições apresentadas em suas obras, a artista cria encontros ficcionais tomando objetos intrínsecos ao pensar geográfico, como a cartografia e seus sistemas de referência sobre o espaço. Na série de desenhos *Geografia de encontros* (2010/2011), desestabiliza a lógica impressa pela cartografia, seus regimes de verdade, ao retirar do mapa os referenciais fixos, como escala, legenda, orientação, ao mesmo tempo em que reafirma as sutilezas que precedem todo processo de mapeamento, que é o desejo de quem os produz.

Nesse sentido, abre, pela (im)possibilidade do encontro cartográfico, questionamentos sobre as relações entre o maior deserto do mundo e o maior rio (Figura 23). Este é um exercício de educar geograficamente a imaginação e a sensibilidade, ao provocar a dúvida sobre um meio de representação estático e inteligível que é a cartografia. Os espectadores, diante de seus desenhos, podem questionar como é possível esse encontro. Diante de linhas e desenhos que baseiam a cartografia em suas relações de proporção, ordenação e representação de pedaços do mundo, o trabalho da artista faz o deserto se encontrar com o mar. Linhas que se sobrepõem e se cruzam, de modo que um contém o outro<sup>47</sup>.

Em situações cotidianas de ensino, esse tipo de questionamento sobre os processos modernos de produção e os mecanismos de poder que envolvem a concepção e divulgação dessas representações é pouco realizado em sala de aula. Assim como a imagem-mapa ainda é muito poderosa em seus modos de proliferar uma verdade sobre o mundo. Segundo Dennis Wood (2013, p. 32),

---

<sup>47</sup> Para ter mais sonoridade sobre essa parte do texto, escute a música “Mar deserto”, de Kritoff Silva e Makely Ka, na voz de Paulo Santoro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OnynWTYeLjE>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

[...] hoje não podemos fugir dele: dos mapas, do Estado-nação, da Terra esférica e do todo resto que o mapa nos “dá” [...] Fazemos tudo isso por meio da dádiva do mapa, ao transmutá-lo em tudo o que o mapa não é... no real, no cotidiano.

A “dádiva do mapa” produz sobre a geografia e seu ensino posicionamentos estáticos em relação ao modo como o mundo é apresentado às crianças e aos adolescentes na escola. O mapa-múndi eurocêntrico, o atlas escolar e o globo terrestre são entregues aos alunos como objetos de uso comum nas aulas de geografia. Utilizados como ilustração, cumprem o objetivo didático que é levar os estudantes a ler e interpretar o mundo pela representação espacial, mas dão pouco espaço a outras possibilidades de leitura do mundo quando se tornam hegemônicas.

Nestas obras, a desobediência às regras de configuração de um mapa oficial, como a ausência de escalas, legendas, fontes e cores, põe sob suspeita a dimensão de univocidade dos mapas oficiais na representação do espaço. Assim, é possível, de acordo com Simielli (2007, p. 71), ir além de “tratar a cartografia simplesmente como um meio de transmissão de informação” sobre o espaço. Aposto que a arte pode mais, principalmente no nível das sensações, ao friccionar a cartografia escolar e, também, num movimento contrário, ser friccionada por ela, provocando outros modos de produzir pensamento sobre o espaço ao desfazer a rigidez da técnica e dos processos de produção de representações sobre ele.

Assim a pesquisa talvez abra horizontes em que os sujeitos escolares poderiam se legitimar como fazedores de mapas e de mundos. Esse é também um exercício de poder.

### **Atlas escolar e “o modo certo” de representar o mundo**

As experiências realizadas durante as aulas introdutórias de geografia com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e com alunos da 6ª fase do curso de geografia, a partir da obra de Mayana Redin, propiciaram algumas discussões sobre as verdades produzidas pela cartografia oficial sobre o espaço: por que, nos mapas, a Europa sempre está no centro? Quais são as relações da escala com a realidade? Se o mundo é dinâmico, por que utilizamos sempre o mesmo mapa e da mesma forma para representá-lo? Podemos alterar os mapas? Podemos produzir as nossas formas de cartografar o mundo?

Além da cartografia, e das imagens reproduzidas nos mapas escolares como “verdadeúnica” do mundo, o mais preocupante, segundo Oliveira (2007, p. 18), é que

[...] os mapas escolares são reproduções dos mapas geográficos. O que ocorre é que os pequenos lêem os mapas dos grandes, os quais são generalizações da realidade que implicam uma escala, uma projeção e uma simbologia espaciais e que não tem significação para as crianças.

No início do ano letivo de 2013, busquei conversar com os estudantes sobre quais seriam as finalidades e funções dos mapas para a formação de um pensamento espacial. Uma vez que cursavam o 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, era bem provável que já houvessem utilizado algum mapa ou o globo terrestre, seja para uma aula de ciências sobre as estações do ano, ou no 6<sup>o</sup> ano quando algumas noções da cartografia geográfica são apresentadas como componente curricular.

Com o intuito de saber o que sabiam e como haviam utilizado a cartografia nas aulas de geografia, propus uma atividade baseada na série de desenhos de Mayana Redin. Optei por não mostrar a obra da artista para não influenciar o desenrolar da atividade. De acordo com anotações do caderno de campo,

Anunciei ao grupo que faríamos uma atividade diferente, expliquei como seria o passo-a-passo da mesma.. O silêncio tomou conta da sala ao invés da euforia comumente acionada quando um professor oferece um a atividade "diferente" [...]. A proposta foi repetida como tentativa de esclarecer o pedido. Será que é difícil? Expliquei direito, me questionava. Será que tinha que mostrar o trabalho da Mayana... Novamente o silêncio [...].

O comando dado era, em duplas, escolherem com o auxílio dos atlas escolares, que, além de um globo terrestre colado com fita adesiva na linha do Equador e alguns mapas temáticos, eram os únicos recursos que a escola oferecia para aulas de geografia, dois países que gostariam de

conhecer. Após a escolha, promoveriam um encontro entre esses países, buscando analisar o que tinham em comum e por que gostariam de conhecê-los.

Aos poucos, uma pequena movimentação iniciou-se em busca de, no atlas, encontrar o que havia sido solicitado. Silêncio persistindo e algumas mãos se movend. Alguns minutos depois, as primeiras falas começaram timidamente a surgir: *“mas o modo certo de fazer isso é desenhar como está aqui no atlas, não é professora?”* Ou, *“profe, o mar nos mapas é sempre azul, né?”* (Caderno de campo, 14 de fevereiro de 2013, s.p).

Ao manusear os atlas para encontrar seus países, os alunos se depararam com dúvidas quanto ao lugar escolhido, se era país, estado ou cidade. *“Ah quero conhecer a África”*, alguém gritou do fundo da sala. *“Mas a África é o que professora?”*. *“Quero conhecer os Estados Unidos, porque a cantora Adele é de lá”*. *“Já sei: Disneylândia!”*, outro se manifestou eufórico. *“Vou para a França, minha mãe morou lá antes de eu nascer, ela diz que é lindo lá. Tem até um mapa que ela guarda em casa de lá”*. *“Meu tio mora em Dublin”*. E, assim, as referências familiares, ou de um gosto musical (mesmo que Adele seja inglesa e more em Londres), deram sentido ao pedido inusitado numa aula de geografia. Inusitado não só pela demora em compreenderem o que havia sido solicitado, mas pela possibilidade de deslocarem coisas naqueles velhos e empoeirados atlas da biblioteca e criarem outras cartografias geográficas.

Em alguns atlas faltavam páginas, era impossível encontrar os países escolhidos previamente, fazendo com que os planos de ir para Dublin fossem trocados por uma ida à Guiné Bissau ou outro país da Ásia. Outras páginas estavam coladas com fitas e os contornos de alguns países



acentuados tantas vezes por lápis que pareciam até mapas em braile – muito provavelmente de tanto serem usados para a realização dos decalques em papel vegetal. Tanto que a maioria dos estudantes procurou, num primeiro momento, obedecer à lógica dos mapas como decalques da realidade, como no caso da Figura 24, *O mar nos mapas é sempre azul*<sup>48</sup>.

Os atlas da escola tiveram a vida que foi possível a eles. Em tempos de GPS, *Google Earth* e *Google Maps*, quem carregaria um atlas debaixo do braço? “É o nosso fim”, poderiam ter decretado. Esquecidos numa prateleira da biblioteca, ansiavam por essa possibilidade de sair daquela salinha escura e habitar as salas de aula, nem que fosse por 45 minutos, e escutar a algazarra dos estudantes empenhados em realizar a atividade solicitada.

Nesse dia, além do processo criativo e das obras de arte escolhidas para mobilizar a cartografia geográfica, os atlas tornaram-se objetos de descobertas e encantamentos.

---

<sup>48</sup> Gostaria de informar que os títulos dos mapas foram dados por mim, após a análise dos mesmos, mas possuem como base as informações dadas pelos estudantes ao longo da confecção e apresentação.

Figura 24 - *O mar nos mapas é sempre azul*, 2013. Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da EEB Irineu Bornhausen, 2013. Papel sulfite e lápis de cor.



Fonte: Arquivo pessoal

Aos poucos, ao longo da atividade, alguns começaram a demonstrar, nas cartografias apresentadas, a desobediência às regras da cartografia oficial, de forma parecida a que artista Mayana Redin traz em

suas obras. Assim é que, em *O Brasil encontrou o México* (Figura 25), os alunos argumentam a posição invertida afirmando que ambos “*são países pobres, porém o Brasil ainda é mais rico que o México, por isso ficou em cima*”. Quais informações esses estudantes tinham sobre esses dois países a ponto de criar essa lógica econômica para sua apresentação? A ordem dos mapas do continente americano apresentados nos atlas seguem a linha do Mapa de Mercator, então o México deveria aparecer “em cima” e o Brasil “embaixo”. Mas os estudantes conseguiram subverter essa ordem e criar a sua, com uma justificativa para tal arranjo.

Figura 25 -*Brasil encontra o México*, 2013. Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Folha sulfite, lápis e caneta vermelha.



---

Fonte: Arquivo pessoal.

Já em *Maranhão encontrou o Rio Grande do Sul* (Figura 26), embora o pedido fosse para escolherem países que gostariam de conhecer, os dois alunos resolveram realizar um encontro entre os estados que

marcaram o começo de suas vidas, e que deixaram saudades da família. Abrimos espaços para as afetividades, sentimentos e subjetividades povoarem o exercício. O trabalho fez-me lembrar dos mapas dos Situacionistas e os movimentos das “psicogeografias, baseadas nas relações emocionais das pessoas com os espaço urbanos.

Neste trabalho, os estudantes expressaram, pelas linhas duras da representação cartográfica, uma saudade ou a lembrança de lugares conhecidos pelos dois. Esse mapa poderia também se chamar “Mapa da saudade”. Trata-se da afirmação que Juliana Pereira anuncia como "cartografias afetivas"(PEREIRA, 2016, p.21), cujas "variantes das cartografias se compõem de vivências em acompanhamentos éticos, estéticos de vida, criando conexões de rede de afetos".

Gostaria de chamar atenção também para uma questão fundamental nesse processo cognitivo de estudo pelo mapa que diz respeito à buscar aproximações entre os mapas feitos pelos estudantes a partir do comando dado e os mapas dos cartógrafos, com o fim de provocar intersecções entre ambos.

O sentido não é o de legitimar os mapas feitos em sala a partir dos mapas “oficiais”, mas que os estudantes possam, a partir das experimentações com os elementos da cartografia, problematizar suas formas de representar e compreender o mundo. O desenho dos estudantes carrega um sistema de representação e através de uma linguagem gráfica socializam suas experiências com/pelo mundo. Segundo Almeida (2013, p.22),

A aprendizagem é possível por meio da interação entre as pessoas e o conhecimento, e que na escola é mediada pelo professor. Aprender é algo constante na vida, mas apropriar-se de conhecimentos sistematizados leva tempo e acontece aos poucos, razão pela qual não podemos levar uma proposta para o ensino de mapas já acabada, que leve o aluno a saber tudo sobre tal assunto. Na verdade procuramos pelas atividades propostas chegar a um conceito de mapa.

Figura 26 -*Maranhão encontra o Rio Grande do Sul*, 2013. Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Folha sulfite, lápis de cor e caneta hidrocor.



Fonte: Arquivo pessoal

Em outras obras selecionadas podemos perceber a busca em demonstrar como os alunos se deslocariam de um país ao outro, como em *Da Rússia à França de bicicleta*, (Figura 27). Havia a curiosidade em percorrer os atlas com os dedos sobre o continente americano para saber se era possível sair da Bolívia e ir até o Alasca (parte do território estadunidense) de carro (Figura 28): “*Profe dá pra ir á pé? Ah profe, é um pouco longe mas acho que chegaremos lá*”.

O desafio em aproximar arte e a educação cartográfica está em lidar com possibilidades de invenção de cartografias fictícias pelos próprios suportes que a geografia escolar pode oferecer. Perfurar a opacidade desses mesmos objetos, buscando “fugir dos enunciados científicos paralisantes” (GUIMARÃES; KRELLING, 2004,p.4683). Pegar uma bicicleta e percorrer a Europa, da França até a Rússia, ou aventurar-se pelo continente americano num belo Lamborguini.



Figura 27 -*Da Rússia à França de bicicleta*, 2013. Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Folha sulfite, lápis de cor, cola e recortes de revista.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28 -*Bolívia encontra o Alasca de carro*, 2013. Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Folha sulfite, lápis de cor, cola e recortes de revista.



Fonte: Arquivo pessoal.

### **As dificuldades em perder-se com um mapa nas mãos**

No segundo semestre de 2013, fui convidada para dar uma palestra aos alunos que cursam a disciplina de Didática Especial da Geografia, da 6ª fase do curso de geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Na palestra, falaria sobre meus processos de pesquisa, além de oferecer uma oficina voltada às práticas de ensino na escola. Nesta etapa do currículo, que forma ao mesmo tempo bacharéis e licenciados em geografia, os acadêmicos estão se aproximando da escola via o Estágio Curricular Supervisionado, e já cursaram quase metade das disciplinas do curso. Utilizando o mesmo sentido da proposta realizada anteriormente na escola, optei em continuar trabalhando baseada na obra de Mayana Redin, *Geografia de encontros* (2011). Dessa vez, apresentei as obras da artista, comentei brevemente o conjunto de trabalhos, dando pistas ao exercício que iria propor na sequência.

Em duplas, a proposta era promover encontros entre países que desejassem conhecer, justificar a escolha e construir um título para a obra. Para isso, foram entregues aos alunos folhas de papel vegetal, que também é a base dos desenhos da artista em sua série, cópias de planisférios políticos (pois na universidade não havia atlas para todos usarem e os mapas temáticos eram da época da União Soviética!), e utilizamos ainda um mapa-múndi projetado sobre o quadro.

Nesta ocasião, os silêncios deram lugar aos conhecimentos específicos que estudantes desta área já têm, como noções da cartografia oficial, indicado pelo aparecimento de escalas, mesmo não tendo sido

solicitada (Figura 31), a manutenção das proporções entre os países (Figuras 30, 31 e 32), questões de geopolítica, como na obra *Mapão com calma* (Figura 29), em que o nome do bombardeiro que lançou as ogivas nucleares sobre o Japão apareceu na interpretação do aluno sobre o fim da II Guerra Mundial, ou ainda em *E se a corrida nova o oeste fosse para o norte?* (Figura 31), em que México e Estados Unidos aparecem numa fusão territorial, fazendo desaparecer fronteiras entre territórios tão bem demarcados pela geopolítica atual. Em *Altos e baixos, um encontro entre Holanda e Nepal* (Figura 30), as acadêmicas justificaram o encontro entre o país mais alto e o mais baixo valendo-se da altimetria, e também pelas disparidades econômicas entre eles.

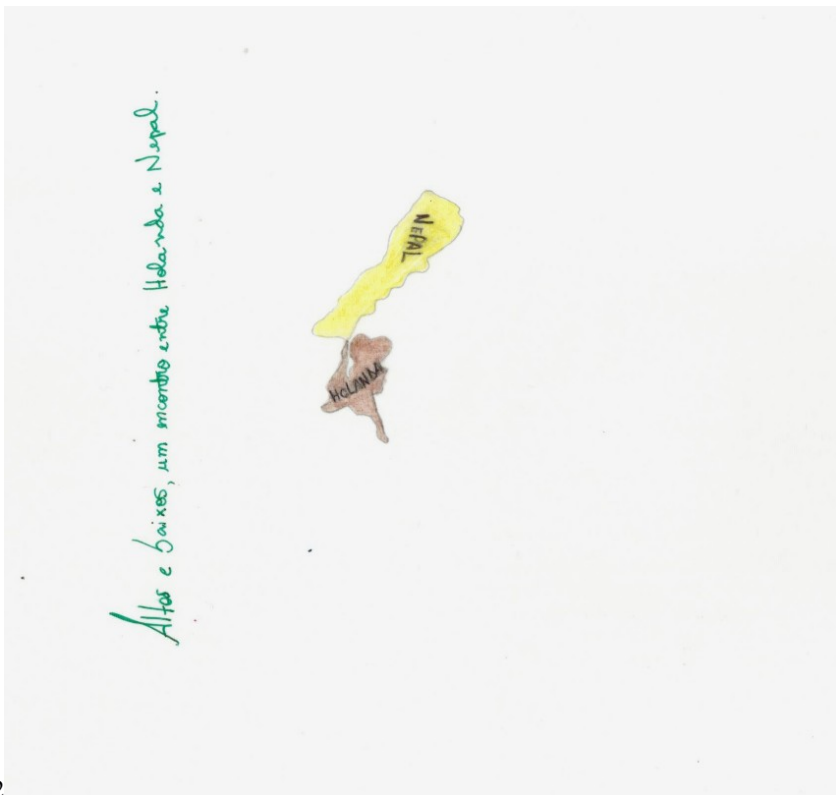
Figura 29-Mapão com calma, 2013. Aluno da 6ª fase do Curso de Geografia da UDESC.

Papel vegetal e caneta esferográfica azul.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 30 - *Altos e baixos, um encontro entre Holanda e Nepal*, 2013. Alunos da 6ª fase do Curso de Geografia da UDESC. Papel vegetal, lápis grafite e lápis de cor.



2

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 31 -*E se a corrida nova o oeste fosse para o norte?*, 2013. Alunos da 6ª fase do Curso de Geografia da UDESC. Papel vegetal, lápis de cor elápis grafite.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 32 -*Em busca de um sonho*, 2013. Alunos da 6ª fase do Curso de Geografia da UDESC. Papel vegetal e lápis grafite.



Fonte: Arquivo pessoal.



Ao analisar os encontros que os acadêmicos, quase geógrafos, realizaram em suas obras e os títulos escolhidos, encontramos referências às leituras do cotidiano acadêmico, bem como a manutenção da ordem cartográfica para suas produções, havendo inclusive um cuidadoso processo de reprodução dos limites territoriais, ao mesmo tempo em que buscaram justificar as escolhas dos países trazendo para a reflexão questões que envolvem a geopolítica, características físicas, econômicas, sem contar as preocupações com as desigualdades no mundo.

Nessas experiências, a intersecção com as experimentações provocadas pela investigação dos processos criativos da arte contemporânea, a partir do encontro com a série de desenhos de Mayana Redin e as situações cotidianas que as práticas de ensino envolvem, pode ser o convite à elaboração de outras leituras espaciais, políticas, econômicas para os alunos do Ensino Fundamental, e também para os acadêmicos do curso de geografia.

Ao tratar dessas conexões como combates (OLIVEIRA JR, 2013), é possível olhar para os mapas não como fórmulas prontas ou únicas sobre o espaço; é possível se apropriar da arte como criação de outras cartografias, indo além das funções de leitura e comunicação que a cartografia escolar teima em reproduzir; subtrair do mapa e do ensino de cartografia sua função instrumentalizadora e agregar a imaginação, a sensibilidade, o afeto e a criação sobre um espaço complexo a partir das imagens proporcionadas por esse exercício – criar geografias fictícias.

## **Outros encontros**

Neste momento, retorno ao cenário descrito no início do texto para justificar a importância daqueles encontros de infância com as aulas de arte, encontros na escola que me levam, hoje, a buscar o contato com a arte em meu processo de pesquisa. A potência da arte em face de temas comuns à geografia, como política, economia, fronteiras espaciais, possibilita abrir a cartografia escolar e suas formas únicas de dizer sobre o espaço e seus fenômenos geográficos. A arte atravessa estas cartografias fictícias na busca de outros elementos que possam criar resistências à cartografia oficial. Na vizinhança do processo criativo dos artistas, está o trabalho de solapar a confiança nas maneiras hegemônicas pelas quais a cartografia geográfica é utilizada na escola. A escolha dos rastros dos artistas, os traços, cores, texturas, desenhos amplia o imaginário e possibilita cartografar o espaço, e aquilo se passa nele, de um outro lugar. Possibilita-nos encontrar a cartografia oficial de outro modo e desacomodar o nosso olhar da representação espacial. Ao buscar uma educação menos modelar a partir dessas experiências, desejo criar/encontrar

[...] linhas em que se afirme a aprendizagem experimental como aprendizagem da variação dos modos, fazendo ressoar no pensamento a complicação implicada na vida, levando-o ou obrigando-o a exercer sua potência máxima: pensar (GODOY, 2006, p. 133).

Desse modo, as experiências realizadas no Ensino Superior e Fundamental se alinham mais aos “combates” propostos por Oliveira Jr

(2013) do que à produção de um leitor de mapas que possa decodificar a linguagem técnica-cartográfica.

Valeria afirmar que esses encontros fizeram irromper outras cartografias no ensino de geografia, considerando o caminho da pesquisa. Mas prefiro apenas retornar à epígrafe deste texto, ao perceber, minimamente, pelas intervenções realizadas, algum encantamento dos estudantes com a cartografia e seus objetos, tal qual a professora Dona Emerenciana Barbosa provocou no jovem escritor em suas aulas de geografia. No próximo texto, seguirei com estes encantamentos, discutindo o processo criativo da Mayana Redin e os diálogos possíveis com a filosofia de Jacques Rancière.

## IV.

***Colômbia de férias faz a cartografia brincar***

*A arte, pensei então, é algo que está acontecendo conosco.*

*(Não há lugar para a lógica em Kassel,*

*Enrique Vila-Matas, 2015, p. 245).*

No livro de onde extraí a epígrafe acima, Enrique Vila-Matas narra sua incursão pela cidade alemã de Kassel como “escritor convidado” participante da Documenta 13. Instigado pelo convite, o escritor catalão nos coloca no lugar onde, a cada cinco anos, é reunida a vanguarda da arte. Entre caminhadas por performances e instalações expostas pela cidade, o autor reflete sobre o tempo, e seu próprio envelhecimento. Busca investigar os sentidos políticos e estéticos que a arte contemporânea ainda mobiliza numa Europa em crise, e sua própria recuperação pelo entusiasmo em relação à arte. Ao longo da sua imersão naquela cidade, o escritor-personagem se dá conta de que “nada era descartável em um lugar como Kassel que, ao abrir suas portas às ideias da vanguarda, estava rejeitando implicitamente qualquer convite à lógica” (VILA-MATAS, 2015, p. 88).

A rejeição à lógica é um convite à arte contemporânea, assim como ao processo criativo como rede, proposto por Salles (2006). Ao afirmar que não há lógica em Kassel, Enrique Vila-Matas nos dá pistas sobre como podemos lidar com a arte contemporânea no sentido da análise das obras em outros estados de constituição, para além da visualização e interpretação da obra finalizada. Ou seja, ao lidar com o processo e não com a contemplação do “produto” finalizado, rompe-se com uma relação passiva

que outrora estabelecíamos com a arte, ao mesmo tempo em que “não se trata de uma desvalorização da obra entregue ao público, mas da dessacralização dessa como final e única possível” (SALLES, 2006, p. 22). A dessacralização nos ajuda a lidar com arte contemporânea como algo em constante mobilidade. Permite aos espectadores perspectivas questionadoras e reflexivas a partir da obra de arte que não se esgotam quando uma exposição é encerrada. Percepções e provocações que são carregadas após um fim.

Na tese, os aspectos de mobilidade da análise dos processos de criação possibilitam uma aproximação entre educação geográfica e a arte contemporânea. Ao partir da educação, alguns problemas são levantados pela imersão na prática de ensino em diversos ambientes formativos que permeiam o ensino de geografia. Os modos de apreensão do mundo pela cartografia escolar são os disparadores para essa aventura que abre “portas para outras disciplinas artísticas” (VILA-MATAS, 2015, p. 261). Sigo pensando com Oliveira Jr (2012, p. 4) a “dimensão expressiva” da linguagem cartográfica para além da representação espacial, ao lidar com obras de arte que tomam elementos da cartografia oficial e da geografia em processos artísticos; ao incorporar uma perspectiva de análise que se aproxime daquilo que Rancière (2013) apresenta, no âmbito da reflexão artística, sobre a emancipação do espectador. Desejo reforçar que não se trata do abandono da cartografia escolar e sua linguagem, mas de caminhar com esses modos a fim de fazer com que a linguagem da “voz escolar se embrulhe, se engasgue e o dedo indicador, confuso, deixe de permanecer estendido” (GUIMARÃES, 2015, p. 30).

Mais do que definir como se deve educar geograficamente com a arte, busco provocar pequenos tremores e desobediências a alguns regimes de verdade que opõem qualquer tentativa de emancipação intelectual. Corrêa (2006) nos ajuda a compreender, a partir das “garantias da escolarização”, como os processos que se opõem a uma formação emancipada ainda se perpetuam na educação, pela definição de um

[...] complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos [...] Assim garante a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar a frequência; seriar; de avaliar; de certificar (CORRÊA, 2006, p. 30).

Nesse caso, a aposta está em arrastar a arte para compor processos formativos na educação diante de certa paralisia estética, política e discursiva em que algumas práticas escolares encontram-se muitas vezes embrenhadas. Em ir além da indicação de estratégias de ensino que toma a arte como objeto restrito a uma área específica do currículo escolar e exercitar, segundo Girardello (2011, p.76), os sentidos da imaginação, para “que promova a abertura de caminhos para descoberta”.

A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Neste exercício de mover-se com a imaginação é que a pesquisa sobre os universos poéticos, por meio dos quais os artistas nos apresentam o mundo, torna-se uma possibilidade de entrelaçar o que não se localiza apenas em áreas específicas da geografia. Ao seguir com esses universos, aproximando-os de como crianças e adolescentes percebem e representam o espaço, podemos revolver o que parece assentado nos modos de fazer/pensar a cartografia escolar. Masschelein e Simons (2014, p. 42) afirmam que “quando algo se torna um objeto de estudo ou prática, isso significa que exige nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso”.

Tomo emprestada de Rancière a concepção de “dissenso” para apreender essa relação entre educação e arte como um “choque de dois regimes de sensorialidades” (RANCIÈRE, 2014, p. 61). Também Enrique Vila-Matas, ao afirmar em seu romance que não há uma lógica para a arte contemporânea experimentada em Kassel, contribui para o processo

investigativo proposto nesta análise: pensar o dissenso entre a cartografia escolar como representação e algumas obras da arte contemporânea que se apropriam do mesmo objeto de estudo. O artista pode pelas estratégias e suportes escolhidos em seu processo

[...] mudar os referenciais do que é visível e anunciável [...] mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível da percepção e na dinâmica dos afetos (RANCIÈRE, 2014, p. 64).

A metodologia de acompanhamento do processo criativo de artistas proposto por Salles (2006) contribui ao compreender num certo sentido essa mudança dos referenciais anunciados por Rancière (2014). Nesse movimento de investigação do fazer artístico, aproximo-me da educação pela perspectiva do “inacabamento”:

[...] estamos falando do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse [...] como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado (SALLES, 2006, p. 20).

Nesse sentido, é pertinente o entendimento de que o acompanhamento do processo de criação possibilita aberturas e encontros



com a produção das obras e os variados elementos que compõem uma rede de criação. O interesse despertado por esses elementos povoa a educação pelas linhas que a arte apresenta. Segundo Ostrower (1993, p. 24), “todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ele faça e comunique corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico”.

Portanto, o exercício desta seção é explorar o vídeo que integra o processo de criação da artista brasileira Mayana Redin intitulado *Colômbia de férias* (2015). O artefato filmico é tomado como meio de composição do conjunto artístico analisado juntamente com outros materiais que a artista utiliza em seu processo criativo. O ensejo desta seção está em fazer, de um modo particular, pequenos traços sobre/pela cartografia escolar ao lidar com a arte como processo. Considero, para este exercício, a análise do vídeo *Colômbia de férias* (2011) que apresenta um jogo, uma brincadeira com a cartografia. Este vídeo, assim como outras duas obras da artista Mayana Redin, o acompanhamento do que é divulgado em redes sociais e alguns trechos de e-mails trocados com a artista serão tratados como parte integrante da tese.

### **A cartografia inventada por Mayana Redin**

Mayana Redin, em seu processo criativo, vale-se de diversos materiais: desenhos, fotografias digitais, apropriação de imagens e vídeos. Pelo conjunto de suas obras e pelos comentadores de seu trabalho, percebo o encantamento que a geografia, a cosmografia, o cotidiano e o urbano exercem sobre seu trabalho. Ao transitar pelas obras, é possível

compreender uma rede de conexões entre os trabalhos e colocar o conceito de criação sob uma perspectiva relacional, reforçando a “contraposição do insight sem história” (SALLES, 2006, p. 153).

Temas caros à geografia, ao urbanismo e à própria epistemologia, ao serem apropriados em seus trabalhos, deslocam o pensamento pela imaginação, que é convidada a interpretar a ciência e seus pressupostos enrijecidos de outras maneiras. Os modos sensíveis de apresentar essa perspectiva são traduzidos com delicadeza e subvertem as fronteiras entre essas áreas e a arte. Num tom profano, Redin é provocativa sem embrutecer as áreas de conhecimento convocadas a dialogar em seu processo criativo. Exercita o que Rancière (2014, p. 24) afirma ao dizer que “a arte contemporânea e as competências artísticas [...] tendem a sair de seu domínio e atingir outros lugares e saberes”.

Os desenhos da artista, na série *Geografia de encontre* em outros trabalhos que tomam a geografia e a cartografia oficial como parte de seu processo, possibilitam pensar com a mobilidade entre a ciência geográfica e a arte; movimentos que nos levam a “uma compreensão do quanto a experiência imaginativa é vital para os caminhos da criança em seu processo integral de conhecimento do mundo, tanto em seus aspectos estéticos quanto científicos” (GIRADELLO, 2011, p. 77).

Em trabalhos mais recentes, a criação de cartografias é novamente acionada pela artista. No trabalho *Cosmografias* (2014), apresentado em um livro intitulado *Edifício Cosmos* (2015), Mayana Redin prolifera uma cartografia cosmológica para três grandes cidades brasileiras: Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Ao investigar, pelas ruas das cidades, nomes de edifícios, demarca um período político-tecnológico-

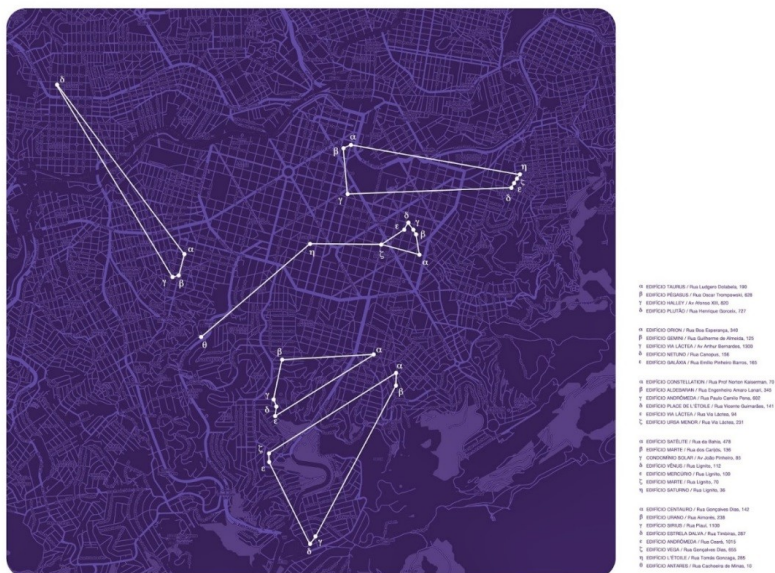
científico-urbanístico específico: as décadas de 1960 e 1970 – período em que ocorria a corrida espacial motivada pela Guerra Fria entre Estados Unidos e a então União Soviética. A artista propõe, nesse guia-mapa-trajeto, um deslocamento a ser experimentado nas cidades a partir dos nomes que indicam as permanências desse contexto. Ao mesmo tempo em que o imaginário científico moderno, acentuado pelo lançamento do homem ao espaço e pelo desenvolvimento de tecnologias capazes de eternizar o infinito pela imagem, afirma quão distantes estamos de dominar um conhecimento que está para além do que podemos até hoje decifrar<sup>49</sup>. Mayra Martins Redin (2015, p. 289) comenta essa obra.

As Cosmografias de Mayana Redin são uma espécie de aposta no desenho e ao mesmo tempo na língua, na escrita. Desenhar, traçar uma linha no espaço, juntar pontos. A grafia, aqui, escreve um percurso por sobre as superfícies da cidade de São Paulo, tendo como regra a procura por nomes dados a algumas moradias. Edifícios com nomes cósmicos encontrados na capital, que nomeiam aquilo que está “fora” da Terra: Edifício Astro, Edifício Marte, Edifício Estrela Polar. Quem os deram foram os homens, os homens e sua cultura, os homens e suas apostas, claro. O gesto de reuni-los por esta regra simples, escolhido pela artista, cria as constelações. Novamente, desenhos.

---

<sup>49</sup> Indico para este momento do texto a música de David Bowie *Space Oditty*, de 1969. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cYMCLz5PQVw>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

Figura 33 - Cosmografias para Belo Horizonte, 2014.



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2016

Figura34- Instalação com letreiros de madeira, Palácio das Artes, 2014.



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

### **Vídeo da artista**

Apresentar parte das obras que integram o percurso criativo de Mayana Redin é necessário para compreender alguns aspectos do “campo de interações” (SALLES, 2006, p. 149) no qual a artista se encontra. Esse não é um trabalho específico de crítica (restrita) ao processo criativo da artista, mas existe um interesse na crítica “como componente pedagógico e emancipatório” (PELLEJERO, 2014, p. 6). A partir da educação, desvelam-se, nos objetos que a artista apresenta em suas obras, as conexões e interações que compõem sua trama criativa entregue ao público. Pelos materiais e processos empregados podemos perceber as nuances que movem a apropriação de certos elementos geográficos. Isso amplifica as possibilidades de aproximação e/ou estranhamento em relação às obras, ao multiplicar os sentidos que a própria artista desejou expressar. Além do que pude encontrar no blog da artista, desde 2015 sigo seu perfil nas redes sociais e, através destes meios, estabeleci uma troca de emails e mensagens, possibilitando, dada a distância física (Florianópolis – Rio de Janeiro), subsidiar os modos de estabelecer “o encontro entre pesquisador e objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2012, p. 280). Esses meios, para a pesquisa, são vestígios do processo investigativo que ajudam a compor uma trama de significados para a análise proposta.

Esse pequeno recorte da trajetória artística de Redin visa apresentar a intensidade das conexões e interações no processo de criação, que se dão em escalas temporais contínuas, invertendo ou desafiando algumas escalas fixas da educação.

Pensar em criação como processo, já implica movimento e continuidade: um tempo contínuo e permanente com rumos vagos. A criação é sob este ponto de vista (temporal), um projeto que está sempre em estado de construção, suprimindo necessidades e os desejos do artista, sempre em renovação. [...] O tempo da criação está estreitamente relacionado, portanto, ao tempo da configuração do projeto poético (SALLES, 2006, p. 59).

Transitar por essas duas obras, *Geografia de encontros* (2010/2011) e *Cosmografias para Belo Horizonte* (2014), possibilita compreender a relação próxima do seu trabalho com a cartografia pelos modos como “realiza dissensos”, mudando “modos de apresentação do sensível e as formas de enunciação” (RANCIÈRE, 2014, p. 64) do/sobre o espaço. Ao nos lançarmos à análise desse conjunto de trabalhos, exercitamos a “experiência imaginativa” (GIRARDELLO, 2011, p.77) na cartografia escolar pelas cartografias criadas pela artista.

O vídeo *Colômbia de férias* (2011) foi realizado durante uma de suas residências artísticas na Colômbia. Durante alguns meses, a artista percorreu aquele espaço e foi contaminada pelo universo cultural, histórico e político do país. Cecília Almeida Salles (2006, p. 152) afirma ser impossível localizar e definir um lugar específico onde a criação acontece, pois os “agentes criativos” são “sempre funções de sua constituição cultural e localização histórica”. Em uma troca de e-mails, Mayana Redin responde a alguns questionamos acerca desse vídeo.

*É um vídeo que fiz durante uma residência na Colômbia (em 2011), que acontecia em uma casa grande em uma fazenda. Quis fazer um jogo de palavras entre Colômbia/Colônia e Colônia de férias. O fato é que a Colômbia tem um resquício trágico da colonização tão forte quanto o Brasil, e isso ficou muito claro para mim no tempo em que estive no país. É claro que isto é bastante implícito e não me interessa que este discurso local apareça no vídeo, mas foi a partir disso que fiz o trabalho. De todo modo, ele é um desenho de um país construído com água de uma piscina. Tem uma dose de humor também, que às vezes aparece de maneira sutil em outros trabalhos (E-mail respondido em 13 nov. 2015).*

A artista não é uma *videomaker*, nem utiliza o vídeo ou videoinstalações diretamente em seu conjunto de obras. O vídeo que integra essa análise será tomado na perspectiva de que os artistas podem valer-se de meios e materiais diferentes dos habituais em suas obras concretizadas, ao mesmo tempo em que tais materiais e meios, na sua composição, singularizam o próprio processo. Salles (2006) faz referência, em seu livro, ao cineasta Federico Fellini, que utilizava em seus roteiros desenhos de criação para orientar as cenas de seus filmes; ou, como no caso do escritor Ignácio de Loyola Brandão que fez uso

[...] em suas anotações de uma grande variedade de instrumentos visuais de anotação como flechas,



chaves [...] e que esse sistema visa estabelecer ligações entre ideias [...]. Suas narrativas são marcadas pela força da imagem e encharcadas de cinema (SALLES, 2006, p. 102).

No exercício que carrega a “força da imagem”, segue a composição de um texto breve, escrito não como propósito de análise do vídeo, mas em função dos diferentes regimes de expressão apresentados aqui. Como nos ensina Carlos Skliar (2014, p. 119), “colocar a escrita no meio é pensar alguma coisa distinta do registro, do arquivo, da devolução irrestrita do aprendido ou da escrita como código fechado a avaliação”.

Trata-se de uma produção escrita sutil, mas que possibilita buscar nas imagens frestas e instantes que me permitam rasurar o vídeo.

Figura 35 - Frame do vídeo *Colômbia de férias*, 2011.



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br>>.

Figura 36 - Frame do vídeo *Colômbia de férias*, 2011.



Fonte: Mayana Redin. Disponível em: <<http://mayanaredin.blogspot.com.br>>.

*A câmera parada em registro. Sons de pássaros e insetos ao fundo. Num primeiro plano, ladrilhos marrons lisos são intercalados por uma fileira de ladrilhos esverdeados com flores em alto relevo e folha em branco do lado direito sobre os ladrilhos. Num segundo plano, a água da piscina dá o tom azul. Entra em ação, no plano, pontas de dedos de uma única mão que inicia um movimento em contato com a água, e joga-a sobre o papel branco. Na borda da piscina, a folha de papel em branco, ao longo da ação da mão que entra no quadro, se modifica. O movimento da mão em contato com a água transforma o papel em branco em contornos, bordas.*

*O que antes era isento de forma, a não ser o próprio formato do papel, ganha algum desenho com a ação da água sobre o papel. Todo o espaço que o papel ocupa é encharcado pela água, exceto uma parte. Essa parte mais clara, que parece não ser atingida pela água, dá contorno a alguma forma que, dissociada do título que o vídeo apresenta, poderia ser um território qualquer. Parece um pedaço de um mapa. Aos 40'' um sutil corte na cena e um novo papel surge na tela. As pontas dos dedos novamente entram em cena, movem a água num gesto sutil de jogar respingos sobre o papel. Quase ao final do vídeo, o que se vê é o inverso do plano anterior. A maior parte do papel parece não se encharcar de água, pois sua cor permanece a mesma, e apenas a parte interna é destacada do restante. Novamente, um território parece surgir diante de nossos olhos. A mão sai de cena, a água da piscina se acalma. O som de pássaros ao fundo permanece. Tudo parece ser muito simples, mas se o contorno que o desenho adquire ao longo da ação fosse destituído do título e da data na qual foi produzido possibilitaria outra entrada na imagem?*

Pelo tempo de duração do vídeo, a construção do território é rápida, como a duração de um instante. Machado (2010, p. 90), ao comentar a obra de Deleuze, afirma que “[...] o instante atual, que é um instante que passa, prova que esse estado final não foi atingido; logo, um equilíbrio das forças, um estado de equilíbrio, um estado inicial ou final, não é possível”. Assim como não é possível afirmar que a imagem mapa apresentada neste vídeo é a representação do espaço, nem um “estado final” do processo de criação da artista.

O mapa no vídeo se abre mais ao efêmero do que aos aspectos duradouros que uma representação cartográfica carrega, tanto em seus sentidos como em sua processualidade. A artista comenta que a construção deste trabalho foi “*uma coisa entre vídeo e desenho, gesto, delimitação de imagens, construção de formas, com certo interesse em uma imagem muito rápida*”(E-mail trocado sobre o vídeo em 7/11/2015).

O convite a entrar nesse vídeo se dá pela apresentação de uma cartografia instantânea, como uma força que põe a imagem cartográfica em movimento sinuoso e faz aparecer os contornos de um território diante de nossos olhos na/pela duração de um instante: a *Colômbia de férias*. Mobiliza-se uma energia para fazer a água respingada num papel em branco, na beira de uma piscina, apresentar-nos um pouco do projeto poético da artista. Ao mesmo tempo em que este vídeo conecta outras obras aos processos educativos nos quais a cartografia escolar se insere. Esse vídeo nos leva a ir “além do deslumbramento, como ir mais longe e descobrir nosso próprio mundo...” (VILA-MATAS, 2015). De modo que essas cartografias criadas pela artista só podem fazer sentido se tratadas no plano da imaginação e da invenção, ou como uma brincadeira de férias.

### **Sobre a experiência instável que oscila entre o duradouro e o passageiro**

O vídeo de Mayna Redin aproxima-se de Enrique Vila-Matas pelo que aciona com as imagens apresentadas: uma “experiência instável que oscila entre o duradouro e o passageiro” (VILA-MATAS, 2015, p. 189). Esse é o jogo proposto no vídeo *Colômbia de férias*, que aposta no instante do encontro da água com o papel para fazer a cartografia brincar. As

experiências da artista em sua residência artística na Colômbia transferem-se para uma brincadeira cheia de sutilezas entre as noções duradouras e ao mesmo tempo instáveis que uma fronteira e um território podem requisitar. A sutileza das imagens apresentadas no vídeo tensiona a educação geográfica levando a um transbordamento dos modos de mapear o mundo.

A aposta está na potência da arte como algo que extrapola os fins explicativos do uso das imagens em sala de aula. Que embrenha a geografia nos processos de criação e torna possível explorar a cartografia escolar ao olhar para essas obras e despertar curiosidades que se transformam em interrogações sobre as formas de mapear o mundo ao longo do processo formativo. Interessa

fomentar uma educação que ative a imaginação, criação, invenção. Mais do que finalidade, a aproximação entre ensino de geografia e a arte contemporânea é “desvio” que recria caminhos para compreender as relações com o espaço pela sensibilidade. Como diz Ferraz (2014, p. 1),

Inventamos quando nos deparamos com um entrave, com um problema, com um impasse. O impasse nos impõe criar uma passagem para poder continuar. E só há um jeito de ultrapassar o impasse: criar um desvio. Inventar é criar um desvio.



*PARTE 3*  
*O MAPA É UMA COISA IMPOSSÍVEL*



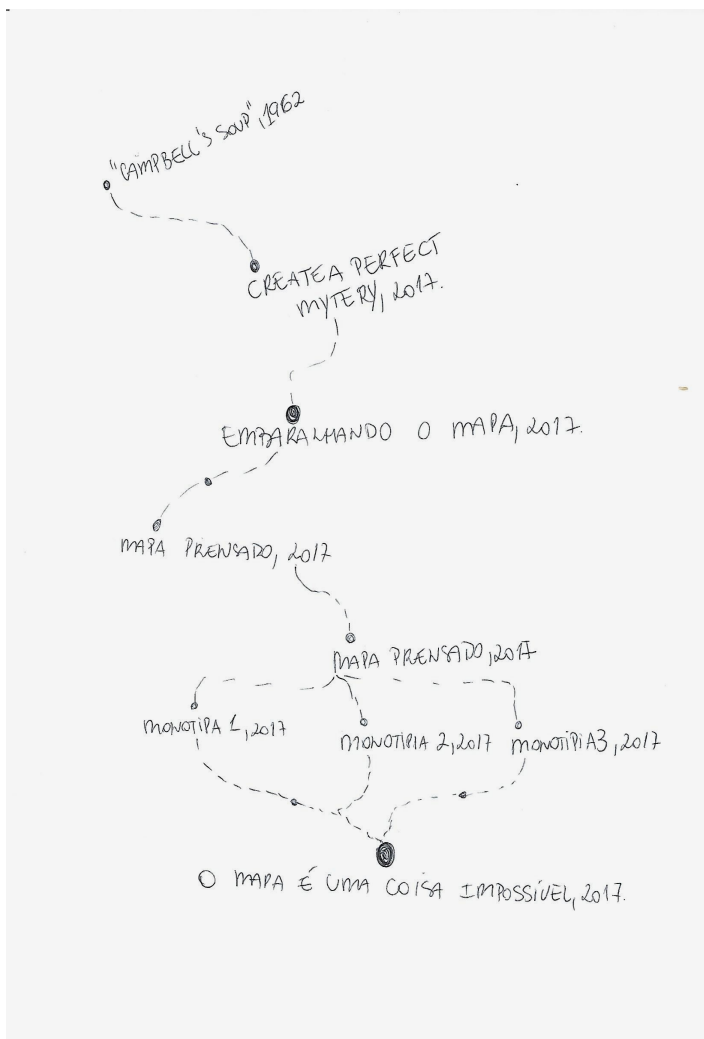
Seguindo a recomendação de Renata Marquez, procurei, ao longo da organização do texto, além de administrar intensidades, construir um caminho de lidar com as variações do desejo na pesquisa. Início com a apropriação da arte e seus processos artísticos em propostas pedagógicas. Mergulho intensivamente nos processos de uma artista. E afasto-me sutilmente desses processos, para poder apresentar os meus.

Como já foi dito, meu encontro com a arte pode ser marcado desde a época das aulas de educação artística na escola. Passando a vida adulta, minhas escolhas profissionais proporcionaram a intensificação desses encontros, a tal ponto que eles integram grande parte de minhas práticas pedagógicas. Mas ainda faltava desenvolver certas destrezas, ou experimentar as forças que a experiência estética poderia provocar em mim, professora de geografia. Dialoguei com estudantes da Educação Básica, no Ensino Superior, em cursos de formação continuada de professores, com artistas e filósofos. Mas isso ainda não bastava. Ainda habitava em mim uma certa inquietude de chegar ao final desse processo e não conseguir trazer, além do texto escrito, uma outra forma de mostrar minhas conexões com a arte e a geografia. Era possível ir além?

No final do ano de 2016, fiz um curso de bordado à mão livre. Já havia percorrido oficinas em laboratório de arte, participado de eventos acadêmicos em que a arte era o agenciador de pensamentos e práticas, mas ainda não havia mergulhado em algum processo manual que pudesse de alguma forma reverberar no exercício de construção da tese. A oficina de bordado foi esse momento em que pude experimentar saber nada. Estava tão cheia de autores, de certezas, que, ao participar dessa oficina, pude



Figura 37 - Constelação de O mapa é uma coisa impossível



Fonte: Arquivo pessoal, 24/01/2018.

## V

**Embaralhar imagens**

Decomposição, justaposição e sobreposição são alguns dos princípios da colagem. Utilizada como processo técnico no Japão, desde o século XII, este procedimento ganha impulso no mundo moderno com os dadaístas, na primeira metade do século XX. É com as obras de Andy Warhol<sup>50</sup> e Roy Licheinstein<sup>51</sup>, na década de 1960, que a colagem abre espaço nas artes visuais. Destaca-se ao tecer críticas ao modo como a sociedade se organizava, principalmente pela apropriação dos objetos de consumo. Este movimento artístico assegura “a colagem como procedimento estético” (VARGAS, 2011, p.52) ao confrontar a arte tradicional, ao mesmo tempo em que provoca os espectadores a refletir sobre questões da sociedade de então, como o consumismo, as guerras e a produção de produtos em série. Mas qual a potência da colagem ao aproximá-la da educação geográfica?

Podemos, por exemplo, num primeiro momento, enumerar conteúdos das aulas de geografia em que as obras de Andy Warhol (Figura 38) poderiam atuar como disparadores de questões e/ou conceitos como globalização, consumismo, industrialização e capitalismo. Ao trabalhar com as imagens, as obras são exercitadas como ponto de partida para compreensão e reflexão conectadas aos temas propostos. A imagem de símbolos do consumo cotidiano repetida à exaustão tocam também questões como a reprodutibilidade das obras e a “cultura de massa”. A arte estaria

---

<sup>50</sup> Para saber mais sobre esse artista norte-americano, ver <<https://www.warhol.org/art-and-archives/>>. Sugiro ainda escutar o álbum *The Velvet Underground and Nico*, de 1967.

<sup>51</sup> Para saber mais, ver: <<http://lichtensteinfoundation.org/>>.

propondo desvios em sala de aula ao deslocarmos as análises das imagens clichê dos referidos temas ao apresentar a obra de um artista.

Figura 38 - Andy Warhol, *Campbell's soup*, de 1962



Fonte: <https://guyhepner.com>

Ao aproximar os temas da geografia da arte contemporânea, é possível contextualizar o processo criativo do artista, apresentar a atmosfera social, econômica e política na qual seu trabalho emergiu, e como esse meio propiciou a escolha das temáticas e suportes de suas obras, bem como do movimento da Pop Art. Nesse sentido, a colagem atua como procedimento estético e componente pedagógico no processo de compreensão dos fenômenos geográficos.

O que se deseja problematizar neste texto de finalização é que a apropriação, apresentação e utilização das imagens da arte ou dos processos de criação dos artistas nas aulas de geografia ainda não é suficiente para demarcar a potência da colagem na educação geográfica. Pois, nesse jogo entre ensino e aprendizagem, encontra-se um emaranhado de questões que necessitam de alguns enfrentamentos, principalmente no que diz respeito às prerrogativas do processo formativo como “apresentar”, “objetivar”, “explicar”, “conhecer”, “transmitir” e “avaliar”. As práticas pedagógicas são atravessadas por desejos pretensiosos de fazer com que os sujeitos acessem o conhecimento a partir de contatos breves e muitas vezes superficiais das imagens, ou, que a arte atue para a “ampliação de repertórios” culturais dos estudantes. São argumentos que tiram a potência das imagens artísticas e seus processos de produção, ao cumprir etapas que levam à leitura e compreensão de determinados conteúdos pela utilização das mesmas. Mantém-se, dessa forma como é utilizada, apenas a função de “ilustrar” ou “representar” determinadas questões/temas estudados. Quando os imperativos do processo pedagógico são tornados mantras no cotidiano escolar, podem, pelos modos mecânicos como são operados, dizer pouco ou quase nada das imagens e sua processualidade.

Carlos Skliar, ao apresentar em um de seus artigos a obra *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière, contribui para essa reflexão ao tratar desses processos como uma “pedagogia embrutecedora” (SKLIAR, 2003,p.233). Este embrutecimento ocorre pela manutenção dos excessos de explicação, deixando “o mestre numa posição de superioridade no jogo das dessemelhanças” (SKLIAR, 2003, p. 233). Um embrutecimento que passa pelo enrijecimento do corpo, pelo modo como percebemos o outro em sua relação com o conhecimento, e como lidamos com o processo formativo dos estudantes, ou a própria condição de mestres/professores. Ao considerar que a relação com a imagem se dá apenas pela explicação cognitiva, o embrutecimento afirmará dessemelhanças de inteligências, ao mesmo tempo em que cerceará outros modos de “pensar *com* as imagens”<sup>52</sup> (PELLEJERO, 2017), sejam aquelas derivadas da arte ou as imagens processos pedagógicos (como as fotografias, os audiovisuais e a cartografia, por exemplo).

No caso das interações dos espectadores com as obras de arte, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), ao desenvolverem ações de mediação cultural, apresentam a necessidade de articulação entre os sujeitos e as obras, ou os espaços culturais de exposição artística, para ir além de provocar a “face cognitiva” da sua compreensão.

Conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos

---

<sup>52</sup> Sobre “pensar *com* as imagens”, Eduardo Pellejero (2017, p.14) esclarece que : “[...] ver é sempre a possibilidade de apropriar-se da imagem contemplada para restituir a coisa ao mundo, ou melhor restituir o mundo à coisa, ir ao seu encontro.”



para sensações, para imaginação e a percepção[...].  
(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25).

A arte instaura uma língua própria, não se subordinada à linguagem, pois a arte desloca, arruína a linguagem. A proximidade com as obras de arte provoca no espectador, o exercício de educar-se para uma sensibilidade outra, pois “no contato sensível com a produção artística, [...] somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo e da cultura”(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.17). Exercitar o pensamento através da potência da colagem na educação geográfica se dá na experimentação decorrente de um processo formativo dado pelo emaranhado entre arte e educação geográfica. Algo ainda indefinido, provisório, não localizável nos manuais de metodologias de ensino, que ainda está de passagem.

Nessa tentativa de propor alguns enfrentamentos e deixar “canais abertos para sensações, para imaginação e a percepção”(MARTINS; PICOSQUE, 2012), este texto apresentará uma experimentação realizada com a colagem, a gravura, a monotíпия, seus processos e as imagens cartográficas. A escolha pelas imagens cartográficas se dá “pela seletividade de seu conteúdo e por seus símbolos e estilos de representação, os mapas são um meio de imaginar, articular, e estruturar o mundo dos homens”(HARLEY 2009,p.2). A cartografia e seus produtos como os mapas, atlas, globos terrestres também instituem modos de ler e compreender o mundo. Lidar com essas imagens cartográficas passa pelo mesmo “embrutecimento” que Rancière afirma em sua obra<sup>53</sup>, pois quando

---

<sup>53</sup> Refiro-me à obra *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2013).

utilizadas em sala pouco espaço é dado para a compreensão da cartografia como linguagem e muito menos para suas processualidades. O mapa ainda corresponde a um “arsenal intelectual do poder” (HARLEY, 2009) e é exatamente diante deste “arsenal” que desejo vasculhar e experimentar a colagem e seus processos como possibilidade de embaralhar as imagens cartográficas, borrar os modos como vemos essas imagens... até fazê-las desaparecer, ou tornarem-se outras.

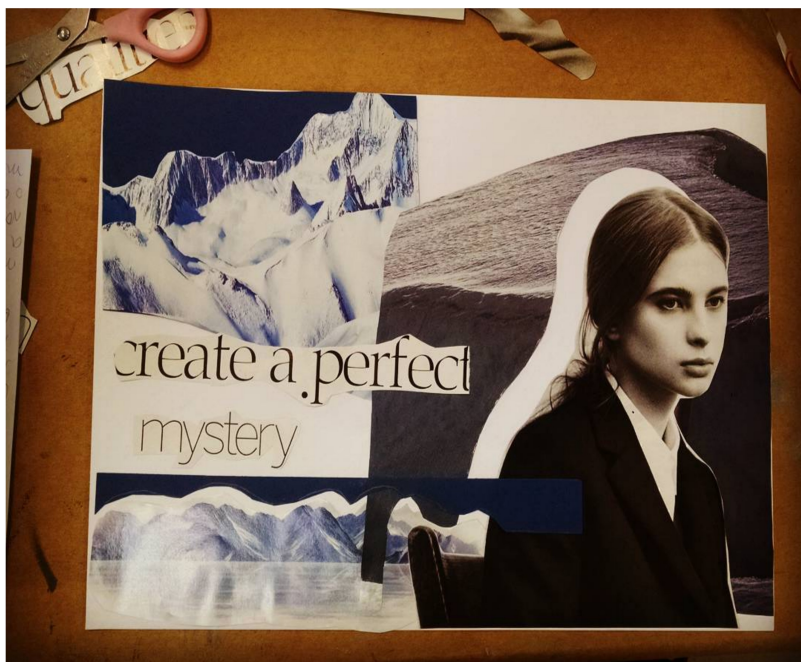
### **O curso de Formação Estética para Estudantes de Licenciaturas e professores**

Início a apresentação desta experimentação com minha participação, nos meses de março e abril de 2017, no curso de Formação Estética para Estudantes de Licenciaturas e professores. Este curso foi idealizado e organizado por Fábio Wosniak e realizado pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (PPGAV/Udesc).

Retorno ao meu caderno de anotações e busco vestígios desses dias, e encontro as questões que o proponente nos trouxe: “*o que a Educação pode aprender da experiência estética?*”, e “*como a educação estética propicia 'novas maneiras' de fazer pensar a educação?*” (WOSNIAK, 2017). Éramos um grupo composto por professores e estudantes com formações iniciais distintas e buscávamos refletir sobre essas questões através de uma proposta de formação estético-artística proporcionada pelas práticas com os princípios da colagem e outras técnicas que se desdobrariam desta, como a monotipia. A introdução à colagem, a apresentação de seus processos, assim como discussões sobre a formação

docente reverberaram no primeiro exercício proposto: criar um diálogo entre uma narrativa docente e a colagem que não fosse uma ilustração dessa narrativa. Como escapar da ilustração? Ou como não apresentar uma narrativa clichê? Tínhamos a nossa disposição tesouras, cola, revistas de moda, papéis coloridos. Era uma escolha livre, sem muita técnica envolvida, pois os princípios da colagem são simples. Intuitivamente, era preciso encontrar as imagens certas, fragmentá-las e organizar a montagem, uma justaposição dessas imagens para dar conta de inventar uma narrativa que escapasse da ilustração. No meu exercício, atravessada por esse caminho entre a geografia e as linguagens das artes visuais, retiro imagens de uma revista de moda e resolvo “*create a perfect mystery*” entre paisagens insólitas e o olhar introspectivo de uma modelo sentada numa bela cadeira de couro. Atendendo à sequência de seleção/apropriação de imagens, montagem, justaposição, criação de uma coleção e arquivo(WOSNIAK,2017), individualmente construímos uma colagem.

Figura 39 -*Create a perfect mystery*. Colagem em folha A4, Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



---

Fonte: Arquivo pessoal, 20/03/2017

Como (e se) é possível *criar um mistério perfeito* entre arte, educação e a geografia? A partir deste primeiro exercício, estabeleci articulações com as questões que atravessam a educação geográfica e o processo formativo. Tentando criar esse “mistério”, participei de oficinas e cursos artísticos conectados à minha imersão na pesquisa de doutorado. Assim, além de refletir sobre o ensino da cartografia, proponho-me outra movimentação que se cola a esses espaços de formação docente na arte e os desdobramentos que venho capturando desse esforço em torno das questões que carrego para a tese. Toco em minha própria formação. Afasto-me um pouco daquilo que inicialmente me levou ao projeto de pesquisa de doutorado – pensar com as obras de arte articulações no ensino de cartografia – e “invento um cais” para me lançar nos processos artísticos, fazendo parte deles e com eles<sup>54</sup>.

Seguindo com o curso, um segundo exercício foi proposto. Tínhamos que criar uma colagem que se tornaria a matriz de uma série de outras imagens na qual experimentaríamos técnicas como a prensa manual e a monotipia. Para esta colagem, selecionei a imagem de um atlas escolar velho que tinha em casa. Era o “planisfério físico” com suas cores que variam entre o verde, o marrom e tons de azul mostrando as diferentes altitudes dos relevos do mundo, indicando onde cadeias de montanhas ou planícies estão presentes e onde linhas imaginárias esquadrinham e dividem o espaço terrestre e marítimo exercendo a força e impondo uma “forma de saber espacial”(HARLEY, 2009). O planisfério físico cumpre perfeitamente

---

<sup>54</sup> Sugiro para escuta a belíssima composição *Cais*, de Milton Nascimento. <https://www.youtube.com/watch?v=3x8ekLRCMaA>.

sua função, de acordo com Brian Harley (2009,p.24), de ser “essencialmente uma linguagem de poder e não de contestação”.

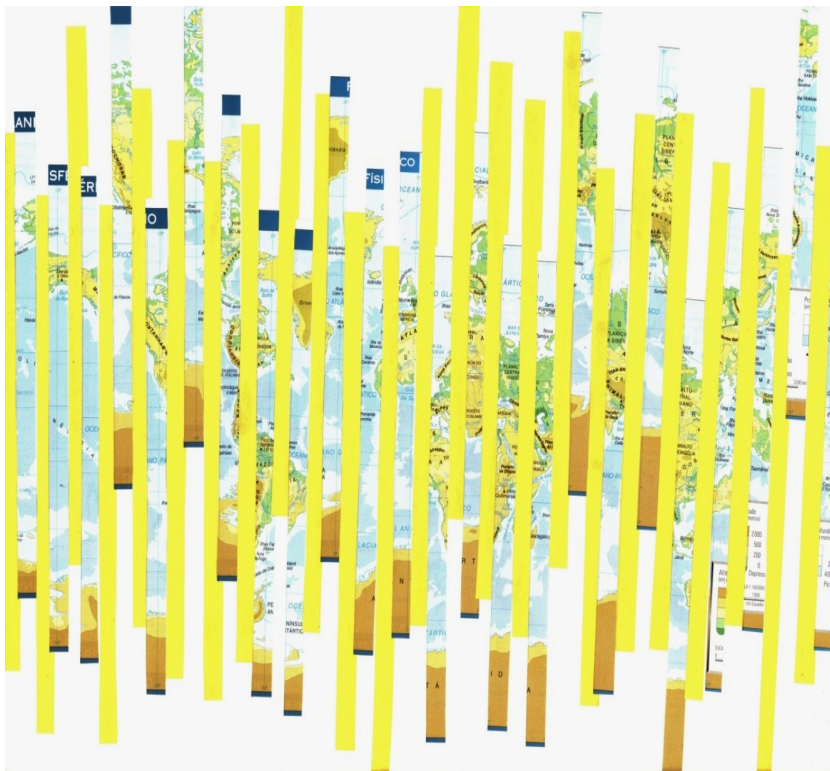
Exatamente nesse sentido, por ser uma linguagem de poder intangível, decidi por essa imagem, buscando provocar pelos caminhos da colagem sua transfiguração. Fragmentar o espaço, embaralhar os signos, brincar com a ordenação, abrir lugar para outras cores, atravessar este mesmo mundo. Para isso, o planisfério foi recortado em 23 tiras de 1 cm de largura cada que ficariam entrelaçadas a outras tiras de cor amarela. São imprescindíveis para a colagem a escolha dos materiais de suporte, as texturas, as cores para composição, assim como a seleção prévia de imagens. O que chama atenção neste procedimento é precisamente apropriação de imagens e objetos do cotidiano que articulados a temáticas específicas tomam, provisoriamente, em seus novos arranjos, outros sentidos<sup>55</sup>.

Após inúmeras tentativas de disposição das tiras do planisfério desfeito imbricado pelas tiras amarelas, consegui chegar a uma composição. O último processo seria a colagem. Pacientemente, passei a cola em cada tira e justapus as tiras do planisfério desfeito às tiras amarelas,segundo espaçamentos e ordens diferentes entre si, desejando, como no primeiro exercício, fugir da ilustração e desfazer a linearidade na narrativa cartográfica. Intitulo esse exercício de *Embaralhando o mapa* (Figura 40).

---

<sup>55</sup> Considerando a criação sob o ponto de vista processual, de acordo com Cecília Almeida Salles (2006), a arte pode ser considerada um processo inacabado, ou algo que se transforma também pelo olhar do espectador, como este outro se afeta pela obra, por exemplo.

Figura 40 - *Embaralhando o mapa*. Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 3/04/2017

Essa temática da apropriação da cartografia em processos artísticos não é original, e muito menos nova. Principalmente se nos debruçarmos sobre a História da Cartografia e considerarmos que a cartografia, em seu princípio, também era considerada arte. Ou como ao longo da segunda metade do século XX a produção artística vai demonstrar interesse pela cartografia em inúmeros trabalhos<sup>56</sup>. Justamente porque é nesse momento em que a iconicidade da cultura visual é problematizada e desconstruída por diversos artistas e movimentos artísticos, incluindo a pop art. Mas, para mim, esse processo era novo. Pois até aqui havia me apropriado das obras de artistas, analisado suas obras e partes constituintes de seus processos criativos, operando com essas imagens em sala de aula, experimentando com meus alunos da Educação Básica ou do Ensino Superior outras miradas para a cartografia e as questões de poder sobre a forma como instituem modos de ler e representar o mundo. Lembrando o que a cartografia crítica evoca, é preciso dizer que

[...] os processos cartográficos praticados pelo poder consistem em atos deliberativos, em práticas de vigilância e adaptações cognitivas conforme valores e crenças dominantes [...] o mapa exerce sua influência tanto pela sua força de representação simbólica, quanto pelo que representa abertamente (HARLEY, 2009, p. 38).

---

<sup>56</sup> Como no caso de artistas como Jasper Johns e Robert Smithson, nos Estados Unidos, e de Anna Bella Geiger no Brasil, que desde a década de 1970 utiliza a cartografia em seus processos artísticos.

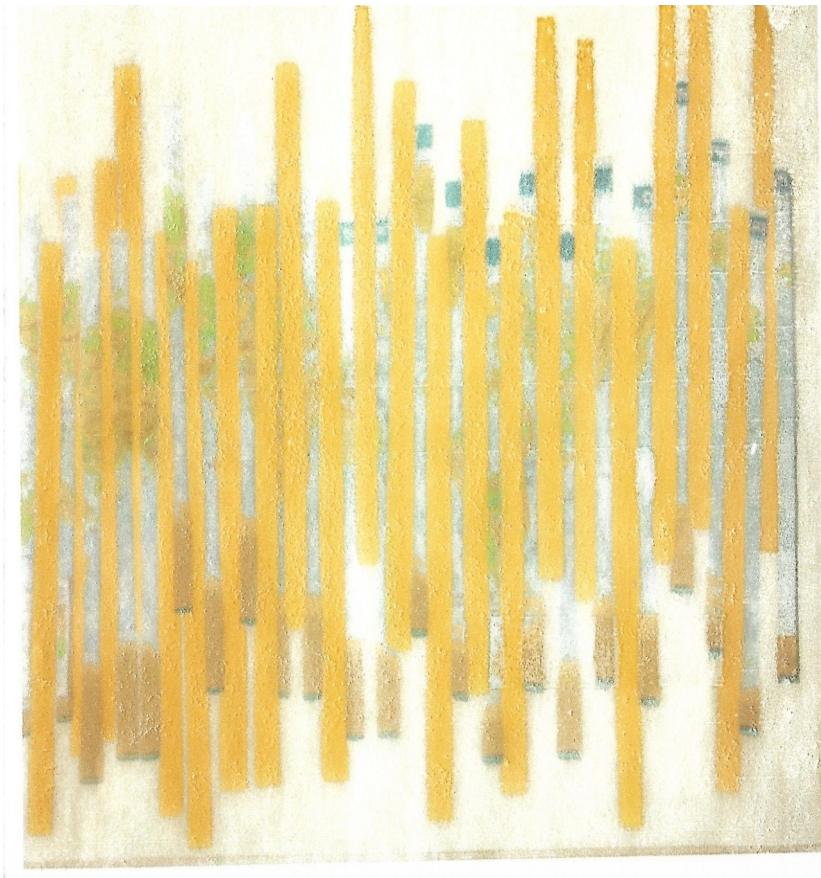


Assim, nesse processo de investigação e apropriação da arte, entro no mapa de outra forma, desfaço sutilmente em tiras algumas certezas da “representação simbólica” ao conduzir uma pequena desfeitura desses arranjos. Se “os mapas são essencialmente linguagem de poder e não de contestação”(HARLEY, 2009, p. 38), a princípio essa contestação me parece possível pela e coma arte.

### **A monotipia faz o mapa embaralhado desaparecer**

Com a “imagem matriz”definida, entramos em outros processos artísticos durante o curso. A imagem colorida colada sobre o uma folha de papel A3, fotografada e impressa numa placa de acetato passada pela prensa manual fez com que desse processo a colagem se tornasse uma gravura. A imagem foi impressa numa folha delicada de papel de arroz, fazendo esmaecer as cores do mapa desfeito em tiras.

Figura 41 -*Mapa prensado*. Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 17/04/2017.

Nessa imagem, já não identificamos mais o que estava entre as linhas amarelas. Ali existia um planisfério físico. As cadeias de montanhas, os picos mais altos, as cores que definiam a variação de altitudes ao longo de todo o planeta foram desfeitos pelo contato da placa de acetato com o papel de arroz. A força impressa pela prensa fez com que as cores se tornassem outras, assim como a possibilidade de identificação com alguma forma cartográfica deixou de existir nessa gravura. A colagem transfigurou-se por meio de outro processo, assim como a cartografia que pouco a pouco desaparece dando força a outra imagem.

A terceira experimentação seria com a monotipia. Trata-se de uma técnica de reprodução através da sobreposição de uma placa transparente sobre a imagem e a realização de uma pintura sobre a placa.

A monotipia, portanto, constitui-se de um processo híbrido, entre a pintura, o desenho e a gravura. Aproxima-se do gesto da pintura, da mancha de tinta, ou do traço, da linha; ao mesmo tempo possui características próprias da gravura, como a inversão da imagem. Apesar de o próprio nome esclarecer, mono (único) e tipia (impressão), ou seja, que se obtém de uma prova única, em alguns casos há a possibilidade de se conseguir mais de uma cópia, evidentemente cada vez mais tênue, mais clara, permanecendo apenas um “fantasma”/ vestígio da imagem. (WEISS, 2003, p. 19).

Recebi tinta a óleo branca e preta, uma paleta e alguns pincéis. Deveríamos criar 10 tons de cinza a partir das duas cores recebidas. Criar esses tons já foi um desafio imenso, pois uma gotinha a mais ou a menos de tinta e se perdia a diferenciação entre os tons. Uma placa de acetato transparente foi colocada sobre uma cópia em preto e branco da minha “imagem matriz” (Figura 40). Delicadamente, pinteí minha placa tentando obedecer as linhas da colagem que estava sob ela. Ao mesmo tempo em que busquei respeitar as diferenças de tonalidade das cores em preto e branco que a colagem mantinha naquela cópia. A quantidade de tinta também influencia a reprodução da imagem, seja o excesso ou a supressão de tinta. Era preciso, nesse ato de mergulhar o pincel, tomar cuidado com o descomedimento ou com a insuficiência das quantidades de tinta colocado nele. Depois de 2 horas tentando utilizar a maior variação possível dos 10 tons de cinza criados e regular a quantidade de tinta, coloquei a primeira folha em branco sobre a placa. Apenas com as pontas dos dedos deixei a folha branca tocar a placa embebida de tinta. Diante de mim, durante esse contato da folha em branco com a tinta, surgia a imagem como mágica. Parecia brincadeira, apertar a folha, molhá-la de tinta e descobrir o que aparecia. Havia uma grande expectativa em saber o que surgiria daqueles gestos e pinceladas. Uma imagem desconhecida sendo forjada pelo peso do papel e dos meus dedos sobre a placa (Figura 42).

Figura 42 -*MAPAtipia 1*. Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



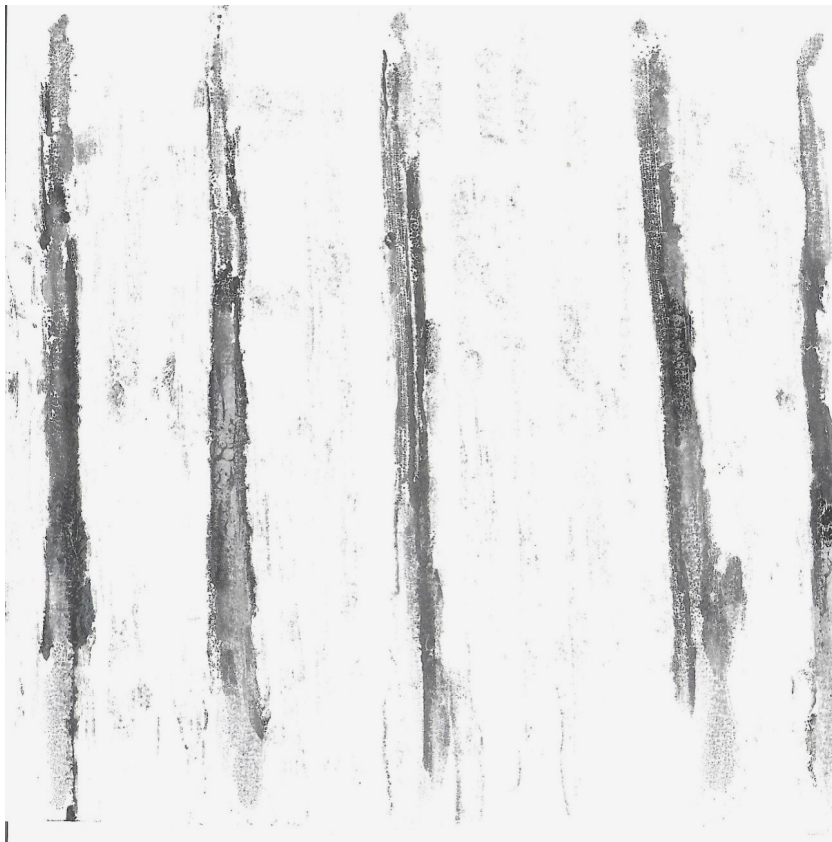
Fonte: Arquivo pessoal, 24/04/2017.

A colagem que embaralhou o planisfério físico ficou apenas como vestígio de uma forma de recorte em tiras verticais. Assim como a

impressão da colagem no papel de arroz, já não era mais a imagem matriz que sustentava aquela reprodução. O planisfério físico e as tiras amarelas perderam suas cores e abriu-se espaço para outra imagem surgir. Quando uma folha em branco toca a placa, obtêm-se uma cópia única da imagem, pois a cada contato um pouco da tinta deixa de ser impresso na próxima folha, ou outras texturas e desenhos podem alterar a composição inicial. Assim segui com mais três reproduções “fantasmas” da minha placa de acetato. E nesse movimento as linhas do mapa já não estavam mais ali.

Como nada é fixo nesse processo, entre uma reprodução e outra joguei um pouco de tiner para dissolver as tintas e em outra coloquei mais tinta sobre a placa experimentando com essas densidades as possibilidades do acaso (Figura 43). Nas palavras de Cecília Almeida Salles, diante das interações cognitivas dos processos de criação, trata-se “de um potencial, ainda não conhecido, de possibilidades a serem exploradas no desenrolar do processo” (SALLES, 2006, p.67).

Figura 43 - *MAPAtipia 2*. Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



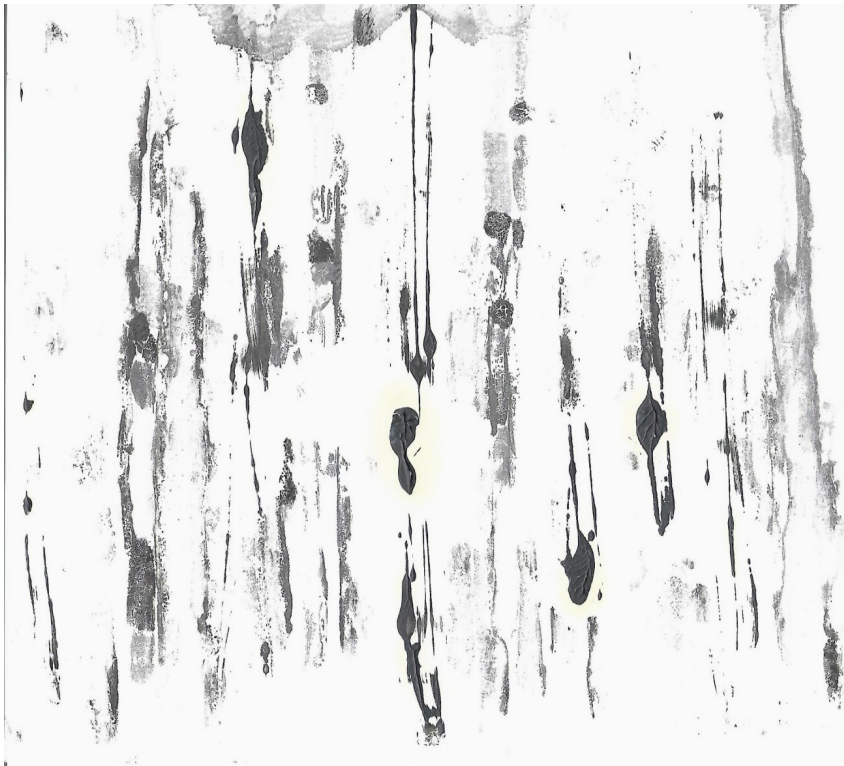
Fonte: Arquivo pessoal, 24/04/2017.

### **Sobre a colagem, a monotipia, o desaparecimento do mapa...e o surgimento de outras imagens**

O exercício com a colagem e as imagens provocou um alargamento dos procedimentos da pesquisa, ao aproximar-me da noção de “emancipação intelectual” proposta por Rancière (2013). Ao afirmar o princípio da igualdade numa relação pedagógica, em que todos podem aprender sobre algo, a experimentação com a colagem e a monotipia, durante o curso, possibilitou a criação de argumentos e proposições de intervenção nas imagens cartográficas para embaralhá-las. Retirar da cartografia e dos mapas “o silêncio”, que Brian Harley (2009) identifica como o fornecimento de “uma imagem de sentido único” e estático de representação do espaço. Acionar pela invenção e abertura ao sensível uma outra estética cartográfica, uma vez que a “a colagem evidencia um potencial de transformação da realidade” e “de estranhamento, ao combinar elementos do cotidiano aparentemente disperso ou de óbvio sentido utilitário com situações inusitadas, por isso provocativas”(VARGAS, 2011, p. 59).



Figura 44 - *MAPAtipia 3: Desaparecimento...* Karina Rousseng Dal Pont, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

Entrar no universo da colagem, da gravura e da monotipia como expressão provoca na educação geográfica algumas fissuras. Ao embaralhar imagens para construir outras, profana-se e suspende-se o seu sentido explicativo, ilustrativo, verdadeiro e inquestionável. Por meio desses exercícios, provoca-se algo que dificilmente tocamos na educação geográfica, a “compreensão como propriedade provisória da aprendizagem” e a invenção de poéticas como possibilidade de “oferecer não a explicação regressiva, mas a experiência da expressão” (SKLIAR, 2003, p.22). Essa experiência da expressão torna-se potência na educação geográfica, pois permite que o mapa possa ser outro nesses processos, assim como a professora de geografia, e permite seguir, na companhia de Fernando Pessoa, “cheios de uma nova visão”. Nas palavras do poeta,

Viver é ser outro. [...] Apagar tudo do quadro de um dia para o outro, ser novo com cada nova madrugada, numa revirindade perpétua da emoção - isto, e só isto, vale a pena ser ou ter, para ser ou ter o que imperfeitamente somos. [...]

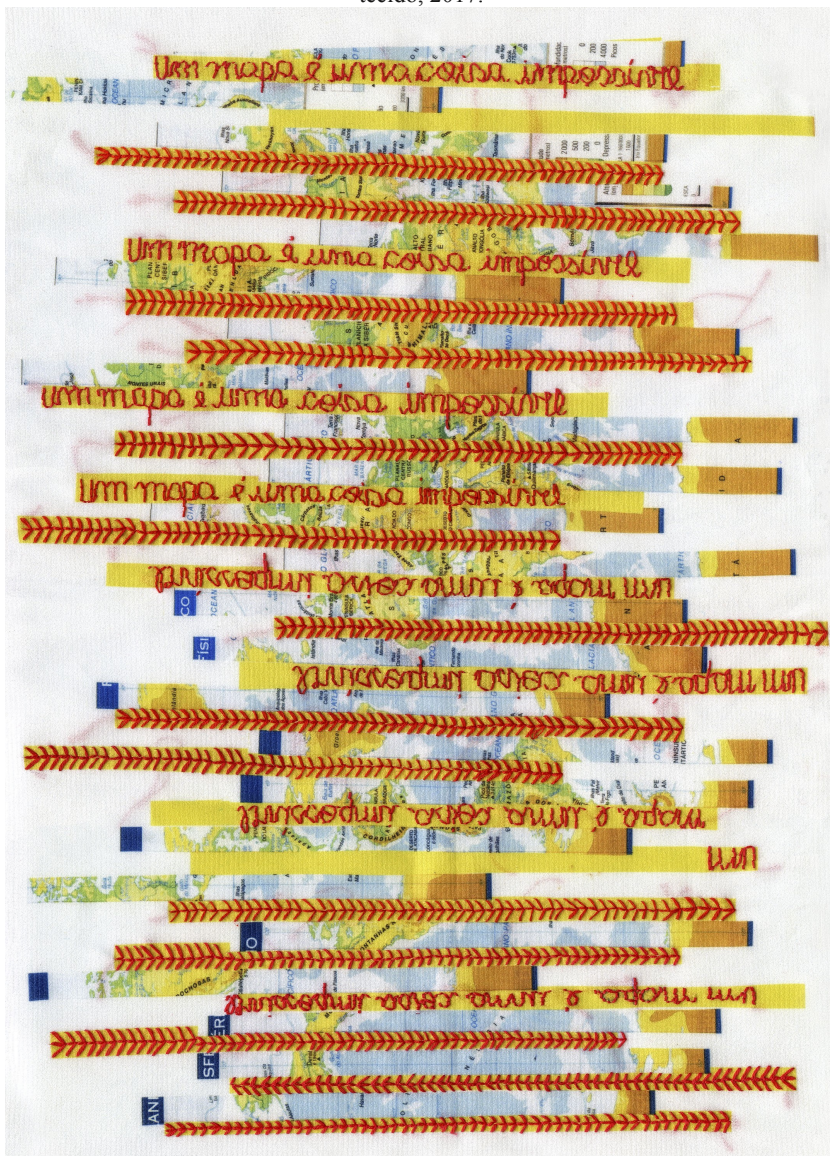
Amanhã o que for ser outra coisa, e o que eu vir será visto por olhos recompostos, cheios de uma nova visão. [...]. (PESSOA, 2006, p.124).

Chegar ao final dessa jornada sendo outra. Diferente daquela que iniciou esta pesquisa em 2014, combatendo modos únicos de fazer ler e pensar o espaço que habitamos. Pedindo e pulsando por mais poéticas, invenções com a cartografia escolar. Querendo que a educação geográfica

também possa ser outra "para existir no sujeito ou na matéria [...] que diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo, e igualmente , à atenção e ao intersse para com a própria pessoa em relação ao mundo." ( MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.45).

### O mapa é uma coisa impossível

Figura 40 - *O mapa é uma coisa impossível*, Karina Rousseng Dal Pont. Bordado sobre tecido, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal.



## Referências

- AB'SÁBER, Aziz. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Um escritor nasce e morre. In: **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 118-123.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BARRENECHA, Marcelo. A. **Nietzsche e a liberdade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1972.
- BERGMAM, Ingmar. **Lanterna mágica**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CANÇADO, Wellington; MARQUEZ, Renata. **Índice de miopia (myopia index)**. In: SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR: VIGILÂNCIA, SEGURANÇA E CONTROLE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA, 1, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 538-564, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002.

CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. (Orgs) **Grafias do espaço:** imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Alínea, 2013.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, comunicação, anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Guilherme; CHILLEMI, Margaret. Oficina “Aprendizagens: o estar junto e o fazer com o outro”. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE EDUCOMUNICAÇÃO, III. Universidade do Estado de Santa Catarina, maio de 2014.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismos nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p.92-123.

DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte:** A Arte Contemporânea e os Limites da História. São Paulo: Odisseus, 2006.

DAL PONT, Karina Rousseng. Universalis-Cosmographia: deslizar (n) o mundo/compor outras paisagens. In: GUIMARÃES, Leandro Belinaso et al. **Ecologias Inventivas:** experiências das/nas paisagens. Curitiba: CRV, 2015. p. 179-186.

\_\_\_\_\_. Geografia de encontros geografias fictícias. **Geografares**, Vitória, Edição especial, p. 66-80, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/8055/5703>. Acesso em: 30 jan. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 2009.2 ed.

DELEUZE, Gilles. A gargalhada de Nietzsche. In: **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2010. p. 167-170.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi

divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].1988-1989. Transcrição disponível em <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2014.

FERRAZ, Sílvio. Para uma arte que se inventa a todo tempo cabe uma ferramenta de análise que se invente junto com esta arte. In: ENCONTRO NACIONAL DE COMPOSIÇÃO MUSICAL DE LONDRINA, 2014, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/encom/pages/programacao-geral.php>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

GODOY, Ana. Conservar docilidades ou experimentar intensidades. In: PREVE, Ana Maria Hoepers; CORRÊA, Guilherme (orgs). **Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 121-138.

GENET, Jean. **O ateliê de Giacometti**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

GIRARDI, Gisele. Cartografia geográfica: reflexões e contribuições. Boletim Paulista de Geografia, número 87, 2007.p.45-65.

\_\_\_\_\_. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p.147-157, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Cartografias alternativas no âmbito da educação escolar. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial do EGAL, Costa Rica, p. 1-15, 2011.

\_\_\_\_\_. Política e potência das imagens cartográficas na geografia. In: CAZZETA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado(orgs.). **Grafias do espaço: imagens em educação geográfica contemporânea**. Campinas: Alínea, 2013. p.69-86.



\_\_\_\_\_. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, UERJ, n.26, p. 85-110, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline. Os objetos das ciências: imaginações em uma experiência de ensino. **SBEmbio**, n. 7, p. 4679-4687, out. 2014. Disponível em:<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0136-1.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. A (in)sustentabilidade da imagem. **ExperimentArt**, Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências, Belém, n. 1, p. 25-39, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/experimentart/article/view/4297/4142>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder.**Confins** [online], n. 5, p. 2-24, 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index5724.html>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, Ivaine; GOULART, Beatriz; MARTINS, Rosa E. M. W.(orgs.) **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. Disponível em:<[www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores e andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

MARQUEZ, Renata Moreira. **Geografias Portáteis: arte e conhecimento espacial**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENDONÇA, Samuel. Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche. In: AZEREDO, Vânia Dutra; JÚNIOR, Ivo da Silva (orgs.). **Nietzsche e a interpretação**. Curitiba: CRV, 2012. p. 225-235.

NADOLNY, Sten. **A descoberta da lentidão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-42.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao M. de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), p.17-28, 2009.

\_\_\_\_\_. A educação visual dos mapas. **Revista Geográfica da América Central**, v.47, p.1-20, 2011.

\_\_\_\_\_. Combates e experimentações: singularidades do comum. In: FERAZ, Cláudio Benito Oliveira; GASPAROTTI, Flaviana (orgs). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados: Ed. da UFGD, 2013. p. 303-314. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/editora/e-books/imagens-geografias-e-educacao->

[intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs](#)>. Acesso em: 8 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Mapas em deriva. Imaginação e cartografia escolar. **Geografares**, Vitória, n. 12, p. 1-49, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/3187/2397>>. Acessado em: 30 set. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao M. de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, XI, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, s/p, 2011. (CD-ROM)

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa. In: MAYER, Dgmar Estermann; PARAISO, Marluicy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 279-303.

ONETO, Paulo Domenech. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, Daniel (org.) **Nietzsche/Deleuze: Arte, resistência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 198-211.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PADILLA, Ignacio. **O homem que foi um mapa**. São Paulo: Sesi-SP, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUPP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana(orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Juliana Cristina. **Cartografias afetivas: Proposições do professor-artista-cartógrafo-etc**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREZ-BARREIRO, Gabriel. **Jorge Macchi**: exposição monográfica. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PELLEJERO, Eduardo. Pensar à intempérie: a crítica exposta ao risco da experimentação. **Alegrar**, Curitiba, n. 13, jun. 2014. Disponível em: <[www.alegrar.com.br](http://www.alegrar.com.br)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Álbum de família. Fotografias que devolvem o olhar. **Alegrar**, Curitiba, n.19, p.1-20, 2017. Disponível em:<[www.alegrar.com.br](http://www.alegrar.com.br)>. Acesso em: 1 out. 2017.

RAMOS, Alexandre Dias (coord.). **8ª Bienal do Mercosul**: ensaios de geopoética. Catálogo. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REDIN, Mayana. **Edifício cosmos**. Brasil: Funarte, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, Espírito Santo, n. 4, p. 49-60, 2003.

\_\_\_\_\_. Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: o geógrafo de Vermeer. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 43-60, set/dez. 2009.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancièrre ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.82, p. 229-240, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

UNO, Kunichi. **A gênese de um corpo desconhecido**. São Paulo: n-1, 2012.

VARGAS, Heron; SOUZA, Luciano de. A colagem como processo criativo: da arte moderna ao *motin graphics* nos produtos midiáticos audiovisuais. **Comunicação Midiática**, Bauru, v.6, p.51-70, 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

VASCONCELLOS, João. A filosofia e seus intercessores. Deleuze a e não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, p. 1217-1227, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27276.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

WEBER, Jose Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

WOSNIAK, Fábio. Curso de Formação Estética para Estudantes de Licenciaturas e Professores. Florianópolis, 2017. Nota. Curso de formação estético-artística para Licenciandos e Professores. Organização: Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (PPGAV/UDESC).

WOOD, Denis. Dogma Visualizado: Estado-nação, Terra, Rios. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Alínea, 2013.p.23-52.



