



NARRATIVAS CARTOGRÁFICAS E A CONEXÃO ENTRE MAPA E EXPERIÊNCIA

Amanda Regina Gonçalves
goncalves.amanda@gmail.com

Professora Doutora da Universidade Federal
do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço: Av.
Getúlio Guaritá, 159. Bairro Abadia. CEP
38025-440. Uberaba/MG

RESUMO

A maioria dos mapas que frequentam a sala de aula são produções que, historicamente, constituem-se de conhecimentos de uma geografia factual e de extensão que compromete a construção de conceitos geográficos e de posturas frente ao mundo e à realidade. Movimentos que permitem o estabelecimento de diálogos entre a cartografia e outras áreas do conhecimento (como a educação, sociologia, antropologia e artes) têm apresentado múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem por meio da ressemantização de categorias que podem trazer um universo complexo de identidades apoiadas em formas espaciais expressivas e organizativas específicas. Além de debater tais questões e narrativas da cartografia escolar e educação geográfica, o texto apresenta pistas encontradas em três movimentos de mapeamento, destacando suas relações com a experiência e seu papel no vínculo com os espaços e com o que há neles.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia escolar. Narrativa cartográfica. Mapa. Experiência.

CARTOGRAPHIC NARRATIVES AND THE CONNECTION BETWEEN MAPS AND EXPERIENCES

ABSTRACT

Most of the maps that go to the classroom are productions that, historically, constitute of knowledge of a geography factual and of extension that compromises the construction of geographical concepts and of postures before the world and the reality. Movements that allow the establishment of dialogues between cartography and other areas of knowledge (such as education, sociology, anthropology and the arts) have presented multiple possibilities of teaching and learning through the resemantization of categories that can bring a complex universe of identities supported in expressive spatial and organizational forms. In addition to discussing such issues and narratives of school cartography and geographic education, the text presents clues found in three mapping movements, highlighting their relationship with experience and their role in linking with spaces and what is in them.

KEYWORDS

School geography. Cartographic narrative. Map. Experience.

Introdução

Mapas, eis algo que faz parte da humanidade desde seus primórdios. “A necessidade de mapear os fenômenos geográficos, principalmente aqueles que se apresentavam como mais importantes, sempre esteve presente nas sociedades humanas”, nos adverte Lívia de Oliveira (2006, p. 229). Os mapas são produções que mantêm uma estreita relação com as formas como as sociedades tomam existência em cada período da história e com uma variedade de técnicas e formas de comunicação e popularização que caracterizam cada período.

Mapear resulta, hoje, de um acúmulo de variações do fenômeno nos espaços e tempos. Afortunadamente, podemos conviver na atualidade tanto com robustos esforços no emprego de técnicas cada vez mais eficientes em busca de mapeamentos mais diversificados, rápidos e precisos, quanto com também crescentes esforços em mapeamentos de subjetividades em busca de expressões espaciais múltiplas e alteridade com o mapa do outro. Cada um destes mapas com suas narrativas e finalidades.

Deste modo, “mapear este espaço vivo e dinâmico para descrevê-lo e explicá-lo vem se tornando um desafio para a Geografia e para a Cartografia” e para “várias outras disciplinas associadas diretamente com o uso de mapas” (OLIVEIRA, 2006, p. 228), além

de muitos outros campos do conhecimento, assim como para indivíduos e grupos sociais diversos.

Aprender a ler e a construir mapas na escola: eis um fenômeno tão difícil de definir e que, também somado a todo acúmulo da nossa cultura cartográfica, faz-se cada vez mais múltiplo e ilimitado.

Ensaio como os de Walter Benjamin (2000) sobre linguagem e experiência e de Jan Masschelein (2006) sobre a educação do olhar tornam-se salutares para entender a necessidade da presença da subjetividade humana em qualquer representação da realidade. O imbricamento da linguagem na inteligibilidade do real ou da própria abstração revela que todo mapa possui sua própria essência linguística, que contidas nele, constituem linguagem. Por isso a atenção deste trabalho aos exercícios que colocam em foco a presença humana em todo o processo de entendimento e comunicação com a realidade, tal como em todo processo de mapeamento.

As ideias aqui trazidas estão “a caminho”, “a meio passo”, ou seja, em construção, algumas ainda sendo somente sobrevoadas, cuja primeira formulação do texto se destinou à apresentação no IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, ocorrido em 2016, na cidade de Goiânia-GO.

Iniciamos abordando algumas narrativas cartográficas hegemônicas na Geografia Escolar e implicações disto no desenvolvimento de pensamentos geográficos. Em seguida, são mencionados trabalhos resultantes de aproximações da cartografia com outros campos do conhecimento e a importância da consideração destes no alargamento da cultura cartográfica escolar. Por fim, são apresentados três movimentos de mapeamento, nos quais se buscam pistas de mapas cuja condição de existência esteja no contato da técnica com a experiência.

Geografia escolar e as narrativas cartográficas

A maioria dos mapas que frequenta a sala de aula são produções que historicamente, assim como os conteúdos da maioria dos livros didáticos – e isso se agrava quando tratamos de materiais apostilados – constitui-se de conhecimentos de uma geografia pasteurizada. Uma geografia que, tal como o leite pasteurizado, foi submetida a processos de esterilização que eliminam os micro-organismos ali presentes. Geografias e mapas inanimados, sem gosto ou que tentam agradar o gosto de todos, de norte a sul do país. Portanto, mapas que formam um pensamento espacial pasteurizado.

Como isso corporificar-se nos livros? De maneira geral, nos livros de 6º ano do Ensino Fundamental, mapas da geografia brasileira, isolam os aspectos naturais e físicos de outros mapas, econômicos e populacionais, por exemplo. Nos de 7º ano, geralmente o Brasil é regionalizado e depois no 8º ano o mundo é regionalizado. Os mapas chegam a trazer propostas de regionalização, mas isso fica muito mais como uma maneira de dividir o Estado, do que algo que promova de fato uma reflexão do aluno sobre a necessidade de regionalização como exercício de análise do espaço, em que regionalizar possibilita uma reflexão que pode levar à compreensão da dinâmica de um espaço e dos usos sociais que o espaço comporta, portanto, muito além do que somente divisão.

A geografia dos mapas que temos em mãos é uma geografia factual e de extensão que compromete a construção de conceitos geográficos e de posturas frente ao mundo e à realidade. Uma Geografia apresentada predominantemente por meio de aspectos locais, de distribuição e estatísticos sobre dados e fenômenos. Os mapas costumam trazer todos os elementos clássicos da cartografia corretamente (como título, legenda, escala, fonte), estar com ótima resolução gráfica, mas carecem de uma abordagem geográfica que vá além dos princípios de extensão da geografia. Há um formalismo dominante na abordagem dos conceitos geográficos nos mapas, de maneira que o desenvolvimento conceitual e articulações com os conteúdos, muitas vezes dão lugar a uma mera apresentação de dados, fenômenos e conteúdos.

No 9º ano, a ideia de território que os mapas trazem é, essencialmente, a de recorte político-administrativo, ligada ao Estado Nação e não à ideia de espaço dinâmico, que comporta usos sociais. Quando representam problemas econômicos enfrentados por diversos países, não trazem elementos que relacionam o mercado globalizado à divisão internacional e territorial do trabalho, como a relação entre os baixos salários nos países pobres e o uso interesseiro desta mão de obra e das riquezas naturais por estados e empresas de países ricos, neutralizando a questão política por traz da informação selecionada e codificada do mapa, por isso mapas apenas “ilustrativos”, além disso, “pasteurizadores” do pensamento geográfico.

Claro, não se trata de todos os mapas, nem se trata de excluí-los. Mapas de pequena escala e de síntese são importantes para o desenvolvimento de noções espaciais para leitura de fenômenos de amplas dimensões espaciais e constituídos por “redes geográficas” regionais, nacionais e/ou globais (CORRÊA, 2012), porque seu efeito comunicativo pode ser mais potente do que representações em mapa de grande escala ou mapas com excesso de detalhes das informações que podem confundir a leitura destes tipos de situações geográficas.

Mas este texto se preocupa com as relações entre o mapa e o cotidiano. Então é preciso pensar em quais relações global-local os mapas possibilitam; e vemos que isso aparece de maneira frágil nos mapas que circulam na sala de aula. Os mapas pouco oportunizam o estabelecimento de relações entre elementos da cultura material e simbólica dos lugares e os impactos da tensão entre o global e o local na transformação das identidades e dos espaços; o que é importante para se desnaturalizar o significado de localismo e apontar a dimensão sociocultural do lugar e os usos comandados por espaços e grupos sociais bem distantes dali (SANTOS, 1997).

Quando enunciam que tratam do “cotidiano” ou do “lugar”, a abordagem dada aos mapas em livros didáticos e apostilas, por vezes, impõe conflitos teórico-metodológicos em sala de aula, induzindo o trabalho do professor à contradição. Por exemplo, livros didáticos de 6º ano geralmente trazem um capítulo sobre Cartografia; encontramos livros que apresentam o mapa como uma produção de cartógrafos especialistas numa página, em outra página definem croqui como desenho esquemático, sem critérios técnicos de um mapa e, na página seguinte, propõem uma atividade que solicita que o aluno faça um desenho, chamado mapa mental, cujas orientações no livro do professor sugerem para o professor solicitar que o desenho siga os critérios técnicos de construção de um mapa, o qual pode ser feito interdisciplinarmente com o professor de Artes. Como um aluno pode desenhar um mapa se ele aprendeu que mapa é coisa só de cartógrafo? Como utilizar as Artes se Arte é só para desenho sem critérios técnicos de mapa? Já que aprendera que mapa que é mapa é preciso ser de especialista.

Ao transferir a contradição para sala de aula, resta ao professor mediar a confusão e, provavelmente, o sentimento de incapacidade de produção de um mapa pelos alunos.

No livro “Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola”, Rosângela Doin de Almeida (2001) já traz ao debate as representações do espaço feitas pelos cartógrafos e as feitas pelos escolares, expondo, logo no início do livro, uma representação do espaço de uma criança e problematizando: “E pergunto: é um mapa?”. Em seguida, traz a concepção de mapa dos cartógrafos e menciona as mudanças técnicas na produção de mapas ao longo da história, entre as seguintes afirmações:

A elaboração dos mapas não é determinada apenas pela técnica; os mapas expressam ideias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. [...] Os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos (ALMEIDA, 2001, p. 13).

Em 2016, na seção de abertura do IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, ocorrido na cidade de Goiânia-GO, Rosângela Doin de Almeida enfatiza a pluralidade do termo, abordando-o como “mapas” e, para além da compreensão contextualizada da sua produção, destaca a existência de uma variedade deles que fazem parte de uma “cultura cartográfica”.

Os livros do professor, que acompanham as coleções didáticas, muitas vezes explicitam a adoção de uma concepção plural de Geografia e oferecem-se suficientemente ecléticos em suas fundamentações didático-pedagógicas para agradar a todos. Condição que submete um processo de ensino-aprendizagem de geografia eficaz como dependente essencialmente do trabalho do professor, sobretudo quanto ao estabelecimento de relações mais efetivas entre os conhecimentos tratados e as funções socioculturais da geografia e cartografia escolar.

Talvez isso se explique diante das políticas educacionais que direcionam os programas governamentais, como os editais do Programa Nacional do Livro Didático, o que se estende ao conteúdo e linguagem dos livros, a exemplo dos mapas, cujo status de institucionalidade parece garantir sua presença nos livros. Assim, os mapas postos em circulação na Geografia Escolar estão centrados na precisão daquilo que se mapeia e com linguagem cada vez mais universal e monossêmica, que cartografam por meio de categorias em que as pessoas são classificadas como corpos-espécies (taxas, índices, indicadores...), tais como: mapas de taxas de crescimento populacional, índices de natalidade, alfabetização, renda, modelos de urbanização e de crescimento econômico.

Quiçá, ainda, a poetiza polonesa Wislawa Szymborska (2015) nos ajude a compreender a autoridade dos mapas institucionais na escola: “[...] Gosto dos mapas porque mentem. Porque não dão acesso à dura verdade. Porque, generosos e bem-humorados, estendem-me na mesa um mundo que não é deste mundo”.

Há critérios sociais e culturais que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza como base cartográfica classificam as pessoas no Brasil por meio de “indicadores de consumo de bens e serviços”, como o consumo de eletrodomésticos, a posse de TV, vídeo, computador, internet, TV por assinatura, telefonia celular, ou ainda os gastos com assinatura de jornal, de revista, ida a teatro; o que o IBGE chama de “despesas com cultura”, definindo e selecionando o que conta ou não como cultura no Brasil. Desse modo, quando utilizamos representações gráficas derivadas destes critérios na escola, ensinamos que a cultura das pessoas no Brasil explica-se e classifica-se pelo consumo; um modo de conhecer a cultura de um povo específico de um tipo de sociedade, que cria nexos entre economia e cultura e preocupa-se em reproduzir formas

de acumulação de capital. Há abundantes e vigorosos outros mapeamentos sociais e culturais e outras representações espaciais no Brasil.

O debate não incide no fato destes mapas estarem certos ou errados, ou de deverem ou não ser estudados. Por fazerem parte densamente da nossa cultura cartográfica e cuja apropriação conceitual e técnica pode possibilitar inúmeras leituras e representações espaciais, isso já denota sua importância no currículo escolar e seu ensino vem sendo profundamente estudado e discutido (SIMIELLI, 2003; LE SANN, 2003; ALMEIDA; PASSINI, 2006; BPG, 2007; PISSINATI; ARCHELA, 2007; FREITAS; VENTORINI, 2011; CASTELLAR; MORAES, 2013). A problemática está no fato de que os mapas institucionais não são apenas predominantes, mas quase únicos nos livros postos em circulação na Geografia Escolar, enquanto que já há tantos outros mapas e outras formas de linguagens e representações do espaço desenvolvidas por grupos sociais diversos, inclusive por geógrafos e cartógrafos.

Assumir esta diversidade não significa somente considerar as múltiplas possibilidades de mapear que as artes e as novas tecnologias têm nos provocado, mas também de reconhecer movimentos que colocam a cartografia em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a própria *Cartografia Escolar*, que tem se estruturado como uma área de conhecimento, com estudos em diálogo principalmente com a psicologia e sociologia da educação, entre outras teorias da educação, com registros em Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares desde a década de 1990 e em diversas publicações, como nos livros organizador por Almeida (2007; 2011), que trazem desde as primeiras pesquisas realizadas sobre o ensino de mapas no Brasil a pesquisas que aprofundam àquelas e outras em interface com o currículo, linguagem e novas tecnologias; além de pesquisas centradas nas aproximações com as artes, literatura e estudos culturais em publicações como Seemann (2006) e Cazetta e Oliveira Jr. (2013) e Oliveira Jr. (2002). Este último mostra, por exemplo, a linguagem cartográfica assumindo potências poéticas.

Também a *Cartografia da Ação* que, em diálogo com a sociologia, propõe trabalhos que relacionem território, ação social e vida coletiva, e engendra o uso ou a elaboração de mapas que problematizam tanto a formação do sujeito na luta por direitos quanto os imaginários sociais urbanos, na busca por promover a incorporação de procedimentos conceituais e a apropriação do espaço urbano – uma cartografia das ações, dos direitos e desejos das bases populares (RIBEIRO; CAMPOS; SILVA, 2011).

Outros movimentos partem da *Cartografia Social* que, em diálogo com a antropologia, tem desenvolvido trabalhos de auto mapeamento por comunidades tradicionais e grupos sociais, os quais, ao invés de serem classificados conforme os

mapas os designam, agem num mapeamento por auto definição, por meio de um processo de ressemantização das categorias que podem trazer um universo complexo de identidades coletivas apoiadas em formas organizativas específicas (ALMEIDA et. al., 2010).

Outros trabalhos como os da *Cartografia Ativista* têm emergido de campos como o da arquitetura, designer e informática e acentuam a compreensão de que a construção cartográfica é uma “atitude multitudinária” “pelo seu potencial em reunir e engajar, em momentos específicos, pessoas de diferentes grupos, cada qual com suas singularidades na produção de uma experiência e de um espaço comuns”, a exemplo de plataformas de mapeamento *on line* voltado para cartografar eventos culturais no território da cidade, recebendo informações enviadas por usuários em rede, cujos mapas agem como dispositivos ativistas às dinâmicas territoriais urbanas para o desenvolvimento de ações de coletivos insurgentes e de políticas públicas culturais (RENA, 2015, p. 17).

Estes são exemplos de movimentos que vêm alargando nossa cultura cartográfica e pouco ou nada estão presentes nos livros didáticos. Isso tem impactos na construção das identidades pelo processo de escolarização. Pesquisas sobre livros didáticos no Brasil levaram Ivaine M. Tonini (2006, p. 249-250) a afirmar que:

Quase 200 anos depois [do início do século XIX], observo, ao abrir vários livros didáticos de geografia, uma continuidade na forma de construir as identidades. [...] A lógica de posicionar as identidades e separá-las territorialmente nos discursos dos livros didáticos de geografia tem estreita relação de continuidade com a maioria dos pressupostos da modernidade e do projeto civilizatório da sociedade ocidental.

Os mapas e representações espaciais produzidos pelos mais diversos grupos sociais precisam ser considerados e ativos nas escolas e a Geografia tem um papel significativo nesta função. Para isso, é imprescindível diversificar as fontes dos mapas, representações e linguagens nos livros didáticos e nas propostas didáticas do professor, trazendo modos como grupos sociais, culturais e comunidades tradicionais traduzem visualmente informações espaciais. Modos estes ilimitados, a exemplo das representações espaciais criadas, (re)elaboradas e usadas por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, quebradeiras de coco babaçu, comunidades faxinais, de fundo de pasto, sertanejos, caiçaras, ciganos, afrodescendentes, além das próprias crianças, adolescentes e jovens como sujeitos escolares criativos, os literários, poetas, artistas, designers, arquitetos, entre outros; o que poderá fazer emergir nas escolas mapas marcados por experiências espaciais e necessidades específicas de classe, etnia,

gênero, idade, além daqueles dos movimentos sociais, culturais e artísticos. Afinal, os mapas sempre narram algo.

Este exercício pode auxiliar a rompermos a lógica positiva dos livros didáticos evidenciada por Tonini e a nos despirmos da tendência de fazer do outro o mesmo. Dirijamos nossa pergunta ao outro e conheçamos suas próprias perguntas: qual e como é o espaço do outro, quais comandos exteriores de usos imperam ali, como o outro mapeia seus usos, como representa, reinventa e transforma os espaços, quais linguagens utiliza? Ao invés de pensar “o outro como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos”, pensá-lo como interioridade, podendo “ser eu, sermos nós” (SKLIAR, 2003, p. 41). Exercícios de alteridade com o mapa do outro que impactam nos vínculos que eu tinha com aquele espaço e com as pessoas que vivem ali; com os modos de ser e as problemáticas socioespaciais que o outro enfrenta. Uma prática de exposição dos professores e alunos a experiências geográficas narradas pelos mapas que nos afetem e nos transformem.

Mapa e experiência: três situações no cotidiano

Na busca por exercícios de alteridade com o mapa do outro e por geografias referenciadas em experiências, encontrei pistas em três movimentos de mapeamento. Um movimento está situado num relato do aviador Saint-Exupéry, outro num texto do literário e filósofo Walter Benjamin sobre uma chave para os enigmas chineses e, por fim, numa atividade de ensino desenvolvida numa escola por um grupo de jovens membros de uma plataforma digital chamada “Mapas de Vista”.

Não são pistas do que deve ser feito ou de um modo certo de se ensinar cartografia ou de usar mapas, mas de possibilidades destes movimentos, até mesmo àqueles relacionados a mapas de menor escala.

Antoine de Saint-Exupéry, autor de “O Pequeno Príncipe”, era aviador e escritor. No livro “A Terra dos Homens”, ele narra suas experiências como aviador em 1926, quando ele era um jovem piloto de avião à serviço dos Correios, numa linha aérea que saía da França, atravessava parte da Espanha, depois do Marrocos (ao Norte da África), e descia em Dacar, em Senegal, na costa do Oceano Atlântico. O mapa era um dos seus principais instrumentos de voo e, quando começou a pilotar nesta linha, recebeu instruções de um aviador mais experiente naquele trajeto. Ele conta que o que de mais importante ele aprendeu com o aviador foram anotações que ele pode fazer a lápis no

mapa. Observemos que isto se deu a partir de narrativas do seu instrutor, de micro-histórias dos lugares que faziam parte de suas experiências no trajeto do voo.

Vejamos o que Saint-Exupéry (1968, p. 7-8, grifo nosso) aprendeu com o mapa do instrutor dele:

Mas que estranha lição de Geografia recebi! Guillaumet [instrutor de voo] não me ensinava a Espanha: *ele fazia da Espanha uma amiga para mim*. Não me falava nem de Hidrografia, nem de Populações, nem de Pecuária. Não me falava de Guadix, mas de três laranjeiras que existem em um campo, próximo a Guadix: *“Desconfie delas; é bom assinalá-las aí no mapa...”* E as três laranjeiras tomavam mais espaço na carta que a Serra Nevada. Não me falava de Lorca, mas de uma simples fazenda perto de Lorca. *Uma fazenda viva*. E falava do fazendeiro. E da fazendeira. E aquele casal perdido no espaço, a quilômetros de nós, *assumia uma importância desmesurada*. [...] *aquele homem e aquela mulher estavam sempre prontos a socorrer homens*.

Tirávamos assim do esquecimento, de sua inconcebível obscuridade, detalhes ignorados de todos os geógrafos do mundo. Porque só o Ebro, que mata mais a sede das grandes cidades, interessa aos geógrafos. Não aquele córrego escondido sob as ervas a oeste de Motril... *“Desconfie deste córrego, ele encharca os campos: tome nota dele na carta”*. [...]

Assim, pouco a pouco, a Espanha de minha carta se transformava, sob a lâmpada, em um país de conto de fadas. Marquei com uma cruz os refúgios e as ciladas. Assinalei aquele fazendeiro, aqueles trinta carneiros, aquele córrego. No seu lugar exato, assinalei *aquela pastora desprezada pelos geógrafos*.

O outro texto, de Walter Benjamin (2000, p. 15, grifo nosso), intitula-se “Porcelanas da China”, se referindo a arte chinesa de copiar livros como algo tão precioso quanto às porcelanas na China, que são chaves para os enigmas chineses. Ele diz:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenvolve segundo as mesmas leis que o terreno em torno. *Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio* e como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila.

Saint-Exupéry, numa alteridade com o mapa do instrutor e Benjamin, com a experiência espacial de quem caminha, perguntam ao outro e reconhecem na experiência narrada pelo outro formas de se vincularem com os espaços e com o que há nele. Suas narrativas cartográficas propõem uma mobilização do corpo na ação de ler um mapa ou um espaço. Mapear, nesta perspectiva, é reinventar maneiras de estar copresente à obra (o mapa), vinculado a ela de forma concreta, intensiva, com os recursos da razão, da imaginação e da experiência sensível do corpo que toca, cheira,

prova e redesenha os signos dispostos sobre o papel (BINES, 2009 *apud* SOUZA; KRAMER, 2009).

Por fim, um relato de uma oficina realizada com uma turma de alunos de 8º ano de uma escola estadual de São Paulo, por três jovens criadores da plataforma digital de mapeamento chamada “Mapas de Vista”¹ (OLIVEIRA; ALVES; NASCIMENTO, 2012). A atividade consistiu na realização de um “mapeamento afetivo”, o qual partiu do levantamento (perguntando aos alunos) dos afetos que marcavam as relações entre eles e deles com o espaço escolar, identificando a frequente presença de diferentes tipos de violência. Em seguida, desenvolveram oficinas em cinco encontros com os alunos, nas quais: levantaram os melhores e os piores lugares da escola (escrevendo em cartões seus critérios e justificativas) e verificaram que havia ciclos de violência e agressividade muito presentes entre os alunos; desenharam em grupo os espaços da escola em um papel; levantaram as “camadas” (temas) que desejavam mapear; estudaram exemplos de mapa temático, desenhando na lousa a divisão política da cidade de São Paulo, na qual traçaram linhas representando as redes viária e hidrográfica e localizaram com símbolos pontos no mapa onde os alunos tinham se apaixonado e dado o seu primeiro beijo. Ao compreenderem que podiam mapear temas afetivos, passaram a levantar os “locais de afeto” da escola. Surgiram locais: de agressão, onde vacilo, só love, queria que aqui fosse, queria que aqui não fosse, de insatisfação, não usados, onde me sinto bem. Escanearam o mapa da escola que fizeram e imprimiram do tamanho da lousa; fixaram-no na parede e com canetas e colagens mapearam as áreas de afeto e desafeto na escola com as cores que associaram aos afetos. Utilizaram este mapa como “índice” para o próximo passo. Em cartolinas nas cores das legendas escreveram acontecimentos e reflexões sobre os locais mapeados e as fixavam nas paredes dos locais a que se referiam (sala, refeitório, pátio, diretoria...), onde todos pudessem ler. Ao final, debateram os usos dos espaços que faziam e como podiam estabelecer outras relações com aquele espaço, com suas finalidades, com as pessoas que encontravam ali.

Ainda que os propositores tenham apontado limites no trabalho realizado, à priori, estranha-se a ausência de mapas digitais na atividade, já que se tratava de um grupo de criadores de uma plataforma digital de mapeamento. Logo se percebe que a tecnologia digital ali não era decisiva para a proposta da atividade, pois o exercício inicial pareceu ser o de compreender que afeto também se mapeia, que os mais

¹ Trata-se de trabalhos realizados por jovens que utilizam softwares livres, como o Word Press, OpenStreetMap e Google Maps, para criação e distribuição de mapas na web, com metodologias que denominam de “cartografia colaborativa” e “mapas afetivos”.

apropriados para sua produção são as pessoas que convivem no espaço a ser mapeado; que a linguagem do mapa pode ser aberta – a desenhos, textos, colagens, fotografias, músicas, vídeos etc. – e interativa, já que aceita o novo e explora “subjetividades para entender como agir coletivamente para transformar a realidade que os cerca” (OLIVEIRA et. al., 2012). Portanto, mapa não só como uma disposição de imagens, que sistematiza informações, mas como forma de expressão do mundo e mapear como movimento de trazer para o mapa as relações que se estabelece com o espaço e de querer dizer coisas com o mapa. Um mapa pode ser como uma fotografia que ilumina o que está opaco.

O que se revelou comum aos três movimentos de mapeamento encontrados em Saint-Exupéry, Walter Benjamin e no trabalho na escola foi a condição de que outros usos do mapa está no contato da técnica com a experiência. Todos parecem nos ensinar que a relação educativa potente estabelecida é entre mapa e experiência. Do mesmo jeito que o mapa do instrutor de voo do Saint-Exupéry precisou da experiência para somar algo qualitativo à cartografia para fazer da Espanha um espaço amigo, o mapa da escola (espaço que eles já conheciam bem) precisou conter seus afetos e desafetos, para que repensassem os vínculos que tinham com aquele espaço e com as pessoas com quem conviviam ali, e os usos sociais que faziam daquele espaço.

Os três movimentos se fundam em exercícios de abertura à experiência e de atenção dada às micro-histórias e micro-geografias, ou seja, práticas não só de voo, mas de caminhada – como na chave de enigmas delatada por Benjamin – onde se pode atentar aos indícios e pormenores daquilo que se vê e que passa despercebido se visto do alto. Mapas como resultado de práticas que permitam nos expormos a acontecimentos que nos ocupem das histórias e geografias contadas que são respaldadas numa experiência.

Mapear como um processo vivo, como algo que está se dando na relação, tal como o mapa afetivo da escola que se deu na relação dos alunos com a escola e tornou-se um instrumento de expressão e transformação das relações e usos dos seus espaços. Trata-se de um mapa que não é apenas linguagem, mas é como você se relaciona com o espaço.

Estabelecer relações entre mapa e experiência mostra um caráter intimamente diferente de vínculo com os espaços e com o que há neles, porque implica numa forma específica de apreendê-los (como a Espanha amiga apreendida por Saint-Exupéry, com detalhes dos seus rios, montanhas, árvores e pastores que ali vivem) e de representá-los nos mapas que nos guiam com a força de alguém que “experimentou algo de seu

domínio” (BENJAMIN, 2000); podendo ser as forças que o espaço exerce sobre nós, as chaves de enigmas geográficos.

Da mesma forma, pareceu apreender o Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2001). Foi experimentando o domínio do seu Planeta que ele percebeu a importância de mapear a única flor ali existente e não com os ensinamentos de um geógrafo com quem se encontra e o revela que geógrafos não tomam nota das flores porque elas são efêmeras. Ao se dedicar ao que é fixo, permanente e generalizável, os enormes livros de Geografia decepcionaram o Pequeno Príncipe.

O mapa de afeto da escola permitiu aos alunos subjetivarem não o outro violento sem rosto, que representaria a violência na escola por taxas objetivas e signos generalizantes. Os mapas de aviação de Saint-Exupéry e os dos relatos do trabalho na escola foram exercícios de alteridade com o mapa do outro; outro cuja potência existencial já não é, então, a relação entre nós e eles, mas “a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. – de diferentes espacialidades e temporalidades do outro”, como trata Skliar (2003, p. 44). A partir deste autor, entendemos que essa presença do outro no mapa consiste numa irrupção que provoca movimentos:

Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. [...] O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; é o tornar-se outro (SKLIAR, 2003, p. 44).

Entendemos que estes exercícios têm a ver com uma educação do olhar. Para educar o olhar o educador belga Jan Masschelein (2006, p. 296, tradução nossa) entender ser preciso “uma prática de investigação crítica que opere uma mudança em nós mesmos e no tempo presente em que vivemos”. Também a partir do referido texto de Benjamin (2000), que traz que “a força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião”, Masschelein desenvolve a compreensão de que a revolução da educação está no caminhar, o que envolve uma educação do olhar, é “o deslocamento do olhar que permite a experiência”.

Não se trata de visões ou perspectivas diferentes – as que oferecem distintas posições subjetivas conscientes – senão que a diferença entre caminhar e sobrevoar tem um efeito naquilo que “vemos”. [...] Esta diferença é diferença de poder, no efeito que a atividade tem sobre nós e sobre aquilo que nos é revelado (MASSCHELEIN, 2006, p. 298, tradução nossa).

Portanto, diferente de uma produção pasteurizada, trata-se de um mapa vivo e de um pensamento espacial vivo e dinâmico, que conta as geografias de quem caminha. Tal

como o passo da escultura em bronze “O Homem que Caminha II” (1961), com 1,83 cm de altura, do artista plástico suíço Alberto Giacometti (1901-1966). Uma escultura de um homem franzino que está a meio-passo². Um corpo que captura a precariedade da existência humana, em que tanto a nobreza quanto a vulnerabilidade da condição humana estão marcados pelos pés, em marcha, por um homem que caminha.

Considerações finais

Breves consultas aos livros didáticos e apostilas de Geografia destinadas ao ensino fundamental e médio das escolas brasileiras na atualidade nos revelam quase que a unanimidade dos seus mapas resultantes de produções cuja autoridade institucional de suas origens lhes garante a presença nos materiais e nas escolas.

Livros com geografias e cartografias pasteurizadas porque são predominantemente factuais e de extensão e que servem, muitas vezes, a narrativas geográficas hegemônicas.

Temos conhecido na atualidade uma multiplicidade de possibilidades de mapear, provocadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, mas também pelos diálogos estabelecidos entre a cartografia e várias áreas do conhecimento. Tal alargamento da cartografia tem tido pouca ou nenhuma presença nos livros da Geografia escolar.

Entendemos que o reconhecimento destes movimentos que colocam a cartografia em diálogo com outros campos do saber podem animar a Geografia Escolar e, com exercícios de mapeamento de alteridade com o outro (outro sujeito, outro espaço e com o mapa do outro), pode-se impactar nos vínculos que se tem com os espaços e com as pessoas que nele vivem.

Neste sentido, foram apresentados três movimentos de mapeamento, por meio dos quais encontramos pistas que nos mostraram a importância de mapear geografias referenciadas em experiências, de maneira que o mapa possa contar micro-histórias e micro-geografias, portanto, reinvenções cartográficas dadas no contato da técnica com a experiência.

Corroboramos com os estudos de Jan Maschellein (2006), que entende que a revolução da educação está no caminhar, o que envolve uma educação do olhar, sendo necessário para isso, mais que perspectivas diferentes, mas deslocamentos do olhar que

² “A peça é descrita como uma ‘humilde imagem, tanto de um homem comum, como de um poderoso símbolo da humanidade’. Giacometti descreveu a escultura, por ter visto “o equilíbrio natural do passo” como um símbolo de força ‘do homem na sua própria vida’” (Wikipédia, 2017).

permitam a experiência, uma diferença não só de perspectiva, mas de poder, no efeito que a atividade tem sobre nós e sobre aquilo que nos é revelado. Portanto, deslocamentos do poder dos mapas, que se ocupem de histórias e geografias não hegemônicas, tornando-os instrumento de expressão e transformação das relações e usos dos espaços.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. **Carajás: guerra dos mapas**. Belém-PA: Falangola, 1994.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: introdução cartográfica na escola**. São Paulo-SP: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo-SP: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Novos rumos da cartografia: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo-SP: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y.. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo-SP: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas, v. II)
- Boletim Paulista de Geografia (BPG)**. São Paulo-SP, n. 87, 2007.
- CASTELLAR, Sônia M. V.; MORAES, Jerusa V.. A linguagem Cartográfica: possibilidades para aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, Jussara F.; OLIVEIRA, Simone S. de; PEREIRA, Tânia R. D. S. (org.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2013, p. 5-391.
- CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR, Wenceslao M. (org.). **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas-SP: Alínea, 2013.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. **Cidades**. São Paulo-SP, v. 9, n. 16, 2012. p. 199-218.
- FREITAS, Maria Isabel Castreghini de; VENTORINI, Sílvia Elena (org.). **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. São Paulo-SP: Paco Editorial, 2011.
- LE SANN, Janine G. Construção de noções básicas de geografia física no ensino fundamental: linguagens e novas tecnologias. **Geografares**. Vitória-ES, v. 4, 2003. p. 43-48.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducuar la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.). **Educuar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires-Argentina: Manantial/FLACSO/OSDE, 2006. p. 295-310.
- OLIVEIRA, Bianca; ALVES, Breno C.; NASCIMENTO, Hermes do. **Relatório da oficina de mapeamento afetivo da EMEF Canuto do Val realizada com os alunos da 8ª série B**, 2012. Disponível em: https://cartografaveis.files.wordpress.com/2012/10/oficina_como-eu-vejo.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2016.
- OLIVEIRA, Livia de. Os mapas na geografia. **Geografia**. Rio Claro-SP, v. 31, n. 02, 2006. p. 219-239.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao M.. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**. Vitória-ES, n. 12, 2012, p. 01-49.
- PISSINATI, Mariza C.; ARCHELA, Rosely S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**. Londrina-PR. v. 16, 2007, p. 169-195.

RENA, Natacha (coord.). **Cartografias emergentes:** a distribuição territorial da produção cultural em Belo Horizonte: Indisciplinar Grupo de Pesquisa/CNPq, 2015. Disponível em: https://issuu.com/caionepomuceno/docs/cartografias_emergentes_e_cultura_-_ad4e9ccd4e1497. Acesso em 20 de setembro de 2016.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; CAMPOS, Andreino de O.; SILVA, Catia Antonia da (org.). **Cartografia da ação e movimentos da sociedade:** desafios das experiências urbanas. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos Homens.** 12 ed.. Rio de Janeiro-RJ: Livraria José Olympio Editora S.A., 1968. (Publicado originalmente em 1939).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** 48 ed.. Rio de Janeiro-RJ: Agir, 2001. (Publicado originalmente em 1943).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2000. 174 p.

SEEMANN, Jörn (org.). **A aventura cartográfica:** perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia na sala de aula.** 5. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2003. p. 92-103.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista.** Florianópolis-SC, n. 05, 2003. p. 37-49.

SOUZA, Solange J. e; KRAMER, Sonia (org.). **Política, cidade, educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro-RJ: Contraponto/PUC-Rio, 2009.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Map:** Collected and last poems. (Translation Clare Cavanagh). New York/ United States of America: The Wislawa Szymborska Foundation, 2015. p. 432.

Recebido em 05 de abril de 2017.

Aceito para publicação em 08 de junho de 2017.