Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

‘HABITO, MAS NÃO VIVO AQUI’: multiplicidades, linguagem e saber geográfico[1]

Ana Maria H. Preve
anamariapreve@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e, atualmente, pós-doutoranda na FE/Unicamp, sob supervisão do Professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior a quem agradeço muito o auxílio para esta versão do texto.

RESUMO

O texto parte de uma situação vivenciada no trabalho de campo de minha pesquisa de doutorado. Tal situação, apresentada em detalhes no texto, poderia ter sido apenas um detalhe incômodo escamoteado da pesquisa uma vez que não interessava à intenção inicial de desenvolver junto aos participantes habilidades cartográficas, tão importantes para a compreensão da Geografia. A opção, à época, de considerar o referido evento, foi a mais difícil e, hoje percebo, a mais frutífera, com impacto radical nos objetivos, no problema, na metodologia, no referencial teórico e na concepção de saberes geográficos. No presente artigo retorno àquele fragmento, tanto de experiência quanto do texto da tese, para explorar suas potências sobre os limites que o educador encontra quando se depara com algo novo sem resposta na linguagem usual da cartografia escolar. O que está em evidência é a dificuldade de encontrar signos na linguagem para a expressão da questão: ‘habito este lugar, mas não vivo aqui’. A experiência de lidar com uma questão sem resposta na linguagem oficial nos fez entrar em contato com a liberação de aspectos da linguagem cartográfica para que se pudesse experimentar o que não comunica, e, no entanto, expressa as intensidades que compõem os meios.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em geografia, Cartografias intensivas, Cartografia escolar.

[1] Texto apresentado no XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG) em Campinas/SP, na mesa intitulada ‘Múltiplas linguagens na produção do saber geográfico’, em junho de 2019.

'HABITO, PERO NO VIVO AQUÍ': multiplicidades, linguajes y saberes geográficos

RESUMEN

El texto parte de una situación vivenciada en el trabajo de campo de mi investigación doctoral durante los talleres. Esta situación, presentada en detalle en el texto, podría no haber sido más que un detalle incómodo eludido de la investigación, una vez que no interesaba a la intención inicial desarrollar junto a los participantes habilidades cartográficas, tan importantes para la comprensión de la Geografía. La opción, en aquel momento, de considerar el dicho evento, fue la más difícil y, hoy lo percibo, la más fructífero, con impactos radicales en los objetivos, el problema, la metodología, el marco teórico, y la concepción de saberes geográficos. En el presente artículo, vuelvo a ese fragmento, tanto de experiencia como del texto de la tesis, para explorar sus potencias sobre los límites que el educador encuentra cuando se enfrenta a algo nuevo sin respuestas en el lenguaje usual de la cartografía escolar. Lo que se pone de relieve es la dificultad en encontrar signos en el lenguaje para la expresión de la cuestión: "habito este lugar, pero no vivo aquí". La experiencia en manejar una cuestión sin respuesta en el lenguaje oficial nos puso en contacto con la liberación de aspectos del lenguaje cartográfica para que se pudiera experimentar lo que no comunica, y, sin embargo, expresa las intensidades que componen los medios.

PALABRAS CLAVE

Educación en geografía, Cartografías intensivas, Cartografía escolar.

Apresentação

Uma pesquisa nos reserva, sempre, momentos muito intensos e determinantes frente aos quais seria prudente recuar e retomar o curso tratado e, muitas vezes, contratado no projeto que a originou. Neste caso, estaríamos dando total poder às ideias e referências que sustentaram a proposta e, como veremos neste artigo, dando curso ao já sabido, ao já pensado e, consequentemente, estaríamos deixando de fazer pesquisa. Frente ao ainda não sabido pode-se, portanto, recuar ou abraçá-lo, tomá-lo como voz, positividade, concretude do processo de investigação. Estaríamos, neste caso, frente a potências desconhecidas e, por vezes, desconcertantes, incômodas e fortes a ponto de desacomodar tudo o que havíamos traçado como percurso de estudo e de atuação.

Neste texto apresento o traçado de uma questão com seus desdobramentos durante as oficinas de cartografia realizadas no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) em Florianópolis/SC. A questão se mostra com a exposição de um fragmento da tese de doutorado intitulada "Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas

em educação" (PREVE, 2010). O objetivo é apresentar a maneira como o educador-pesquisador se depara com novas situações frente ao que tinha como dado no trabalho com a cartografia e com a formação de professores.

Nessa maneira, inclui-se o movimento de pensamento dos participantes no exercício proposto durante as oficinas com o 'desenho-mapa do lugar onde se vive'. Tal movimento no exercício ajuda o pesquisador a revirar situações na educação geográfica que pareciam dadas como resolvidas. Uma das questões levantadas nos encontros atravessou o modo de fazer até então e, ao não encontrar lugar de expressão na linguagem proposta, abriu-se como situação para pensar os hábitos da escuta nos trabalhos de formação com os desenhos do lugar. Até então, o desenho do lugar como mapa não tinha apresentado uma situação que colocasse em tensão os sentidos dos termos habitar e viver. E a pergunta nova colocada por um dos participantes da oficina estimulou a pensar de que maneira se prepara um corpo para estar nos meios de pesquisa, escutando o que chega nesses meios para então produzir saberes geográficos por meio da linguagem cartográfica.

O texto também mostra como movimentei um sentido fixo de trabalho com os mapas da geografia em direção aos mapas como possibilidade de lidar com o que não está visível no espaço, de lidar com o que o visível recobre. Nessa direção ao apresentar um movimento na linguagem cartográfica[2] o texto apresenta na mesma medida um modo de fazer em educação que tem por curso acompanhar os movimentos dos participantes nas oficinas[3].

No que toca ao uso da linguagem é importante pontuar o que dizem Oliveira Jr. e Girardi (2011) ao analisarem um conjunto de artigos apresentados nos Grupos de Trabalho que abordam as diferentes linguagens no contexto dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEGs). Os autores mostram que a maioria dos trabalhos apresentados tinha como preocupação o uso das linguagens como transmissão de conhecimentos geográficos para os alunos e está estritamente vinculada ao sentido comunicacional como ferramenta de transmissão de conteúdo. A menor parte dos trabalhos analisados preocupava-se com o uso das linguagens como produtora do

[2] Importante registrar que o contexto desta conversa se dá na participação na 'Rede Internacional de Pesquisas Imagens Geografias e Educação', uma vez que as discussões realizadas com esse povo amparam, sustentam e circunscrevem um campo onde um modo de trabalhar com as linguagens e elas como inauguradoras de mundo, de pensamento sobre o espaço, encontra um lugar possível para sua existência. Destaco a importância desta Rede para a expansão de trabalhos com ênfase nas linguagens como criação.

[3] O trabalho com oficinas como estratégia educacional visa o exercício do pensamento a partir de uma questão de interesse dos alunos conectada a questões presentes no contemporâneo. A dimensão educacional desta estratégia reside em fazer com que o estudante se conecte, sobretudo com suas zonas de interesse, com aquilo que o movimenta no mundo. Trata-se de olhar para essas zonas variadas de interesse com o propósito de estudá-las em relação com a geografia e com a educação. (CORREA, 2000; PREVE, 2010; CORREA; PREVE, 2011)

conhecimento. Este pequeno grupo de trabalhos mostra no uso das linguagens sua possibilidade de intensificá-la como processo de criação de conhecimento geográfico e com isso, o trabalho com linguagens se refere também à "produção de pensamento sobre o espaço" (OLIVEIRA JR.; GIRARDI, 2011, p. 4).

Caminhar pela via da linguagem como produtora de sentidos e inauguradora de mundos, uma vez que ela produz saber e não se compromete mais com representar o já visto, é o que temos trabalhado na Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação. A linguagem serve para viabilizar pensamentos outros sobre o espaço e suas formas de expressão, escapando da ideia de representação tão usual no campo da geografia escolar[4].

As linguagens nos trabalhos de Oliveira Jr. (2016; 2017) são expressões em devir de corpos que são afetados pelo mundo, uma vez afetados entram em processos de variação. Na Rede afirmamos o sentido de linguagem como construtora de sentidos e viabilizadora de mundos. O fazer com as linguagens é que vai se aventurando, como se a linguagem adquirisse uma velocidade própria de produção, levando, juntos, pesquisador e interessados a pensar o não pensado da linguagem, o não pensado dos saberes geográficos.

Nesta Rede entendemos cartografia como educação cartográfica e também como procedimento de trabalho em educação que busca dar sentido para algo novo que escapa de alguma forma aos regimes de percepção conhecidos. Cartografia como o acompanhamento de algum processo de variação de um território (KASTRUP, 2012), neste caso, do território da própria cartografia como educação cartográfica, como linguagem na qual se produzem mapas. Esta outra forma de cartografar também produz mapas, mapas abertos (DELEUZE; GUATTARI, 1994). Ora a cartografia como saber geográfico, noutra como discussão metodológica que acompanha processos de variação dos territórios, como nos diz Kirst:

> Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo,

[4] A Rede Internacional de Pesquisas "Imagens, Geografias e Educação" estruturou-se em 2009 com um grupo de professores de universidades brasileiras ligadas ao trabalho com imagens na interface com a educação e com a geografia. Pesquisadores, que de longa data vinham se encontrando e trocando experiências e referenciais, passaram a cogitar a pertinência de se criar um espaço específico em que essas pesquisas, ideias e intenções fossem apresentadas e melhor analisadas. Simultaneamente a isto, percebeu-se a necessidade de estreitar laços com pesquisadores estrangeiros que pudessem contribuir para esse coletivo, assim como propiciar novas e ricas trocas com outros centros de estudos sobre a Imagem em suas interfaces com a Geografia. Há vários dossiês publicados sobre as pesquisas desenvolvidas na Rede bem como os anais dos cinco colóquios internacionais já realizados. Alguns destes trabalhos estão disponíveis no site www.geoimagens.net.

> sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção.// O termo 'cartografia' utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre 'territórios' e dar conta de um 'espaço'. Assim, 'Cartografia' é um termo que faz referência à ideia de 'mapa', contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado.// A cartografia não determina em si uma metodologia, porém antes, propõe uma discussão metodológica que se atualiza na medida em que ocorrem encontros entre sujeito e objeto. (KIRST, 2003, p. 91-92)

O trabalho com a noção de cartografia na geografia, como educação cartográfica em escolas é bastante conhecido e, também, bastante conhecidos são seus efeitos de produção de uma consciência ampliada do lugar onde se vive[5]. Por meio da cartografia escolar, podemos introduzir uma visão completamente nova do lugar onde vivem nossos alunos e da sua relação com o que circunda esses lugares. Saber que se vive num lugar situado numa rua, em um bairro, num município, num estado, num país, num planeta é condição para que se possa compreender a divisão política dos territórios e suas inter-relações entre o espaço mais próximo e os espaços mais distantes. O desenho do lugar possibilita fazer comparações espaciais geográficas porque o desenho aproxima quem desenha do espaço desenhado.

"Isso não é o meu lugar"

Minha experiência como orientadora de estágios de cursos de licenciatura em geografia sempre fez uso da cartografia e sua importante característica de permitir relacionar os espaços e sua representação. Bem como das suas potências para atualizar, acionar, o pensamento geográfico, seus conceitos e incentivar aprendizagens com qualidades de empolgação, curiosidade e engajamento social. Assim, apresentar o espaço da sala de aula em escala reduzida, em uma folha de papel, e depois a escola e seus limites; identificar com cada criança o trajeto de casa até a escola no mapa da cidade, para depois conhecer a posição da cidade no mapa do estado, e assim por diante, até conhecer o mapa-múndi, sempre foi oportunidade para orientar futuros professores a desenvolver o conhecimento a partir dos conceitos e métodos próprios da geografia.

[5] Os trabalhos realizados, orientados e organizados por pesquisadores como Lívia de Oliveira, Maria Elena Simieli, Rosângela Doin de Almeida, Gisele Girardi, Jorn Seemann e tantos outros dão as dimensões da quantidade e da qualidade de trabalhos escolares voltados à cartografia escolar e suas interfaces com a educação e com a geografia.

Diante da oportunidade de realizar um trabalho educacional junto aos internos do HCTP, imaginei que este seria um bom começo. Considerando que alguns deles estivessem vivendo um prolongado tempo de confinamento, talvez a cartografia pudesse restaurar ou avivar a consciência de que viviam em um lugar e que este lugar tinha sua posição e referência no mundo lá fora. Como percebiam o lugar onde viviam? Tinham consciência, lembravam do mundo que existia para além dos muros do hospital-prisão? Que imagem tinham do mundo?

Essas perguntas animaram minha iniciativa em desenvolver junto a eles o conceito de cartografia. Mal sabia eu que essas perguntas se tornariam outras e outras, com uma qualidade distinta daquelas que poderiam ser respondidas e cujas respostas poderiam ser avaliadas e, até mesmo, quantificadas. Perguntas sem resposta, sim, todavia perguntas impulsionadoras de modos inéditos de pensar e agir. Perguntas-problemas, dispostas a mover o pensamento em direções surpreendentes, rumo ao não sabido e ao jogo com os acontecimentos. Mal sabia eu que nos animaríamos a jogar e experimentar pelos próximos cinco anos.[6]

No HCTP dentro do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC a partir de 2005, realizei com pacientes internos uma série de oficinas durante cinco anos. A intenção inicial era desenvolver um trabalho educacional a partir da noção de cartografia na geografia por meio de oficinas.

Cheguei aí consciente da existência concreta dos pacientes internos que, em regime de reclusão, estão medicados; consciente de que o espaço que habitam é uma porção muito reduzida do território, dadas as condições dos espaços prisionais em nosso país. Foi nesse lugar que desenvolvi com um grupo de pacientes internos uma série de oficinas que passaram por temas da educação e da geografia.

Num dos encontros das oficinas pedi aos pacientes que desenhassem um mapa do lugar em que vivem. Esse pedido aparece numa sequência de exercícios anteriores sobre mapas do mundo, do Brasil, de Santa Catarina, de Florianópolis. Neles marcamos o local de nascimento, lugares com interesse de conhecer no futuro, cidades ou países já percorridos, conversamos sobre o papel das legendas, das cores, dos limites, das escalas. Os pacientes tinham um interesse forte pelos mapas. A conversa, bem como os exercícios

[6] É importante destacar que este trabalho acontece entre os anos de 2005 e 2010. O fragmento relatado aqui data de 2005 e impacta nos trabalhos que desenvolvia nesta época. Impacta e redireciona meu esquema de formação. Importa retomar algo de longa data uma vez que é neste momento que a situação dos modos e procedimentos de formação estão em pauta em meus estudos no estágio pós-doutoral. Neste momento o fragmento veio à superfície como um bloco e encontra-se com os estudos sobre modos de fazer em meu trabalho com a formação de professores em geografia.

com os mapas, sempre ia mais longe do que o previsto no tempo destinado aos nossos encontros.

Retomo aqui um dos exercícios. Há pessoas habitando efetivamente um espaço concreto e, portanto, cartografável. Solicito que desenhem um mapa do lugar onde vivem. Assim, objetivamente, sem nenhuma outra coisa em mente, apenas a representação espacial. Disse: "façam um desenho, como se fosse um mapa, do lugar em que vocês vivem". Surpreendentemente, todos tomaram papel e lápis e passaram a executar a proposta animados. No entanto, um deles demonstrou uma inquietação que foi se intensificando até o ponto em que refiz a proposição em forma de pergunta: "como podemos mostrar este lugar (nosso lugar no momento) a quem não o conhece?". Aproximei-me daquele que mantinha a folha em branco a sua frente e mostrava-se claramente inquieto: "Você não quer fazer o mapa?" E sua resposta surge contida: "Isso não é meu lugar". E daí o que se seguiu após suas palavras mostrou-me, de um modo inequívoco, a diferença entre o que eu pedia e o que ele vivia. A maneira mais lógica era convencê-lo de que, independentemente do que ele pensava, ele efetivamente vivia ali. De dentro da minha confusão, desestabilizada com o que ele disse e por aquilo ser tão claro, disse novamente, "então desenhe onde você está", melhor, disse a ele, "faça o mapa de onde você está agora."

Mais uma vez me disse: — *Isso não é meu lugar,* falou alto e estava sério. Passou um tempo observando outros participantes da oficina que, por sua vez, observavam o espaço da sala, do pátio, para executarem seus desenhos-mapas. E, nesse sentido, uns são mais detalhistas que outros, chegam a medir o espaço com réguas e a medir as distâncias com seus passos. A sala onde nos encontrávamos tinha cinco passos por cinco de um homem medindo 1,72m. Após essa primeira medição, perguntavam-se pelos tamanhos dos pátios, tanto o externo quanto o interno. Usavam seus corpos para medir e para construir suas relações de escala que eram válidas para uma noção inicial de representação cartográfica que acontecia ali. Ao final da manhã, quase ao final daquele encontro, ele se aproxima lentamente, meio cabisbaixo e entrega um desenho — *aqui está, é o máximo que eu consigo* (Figura 1).

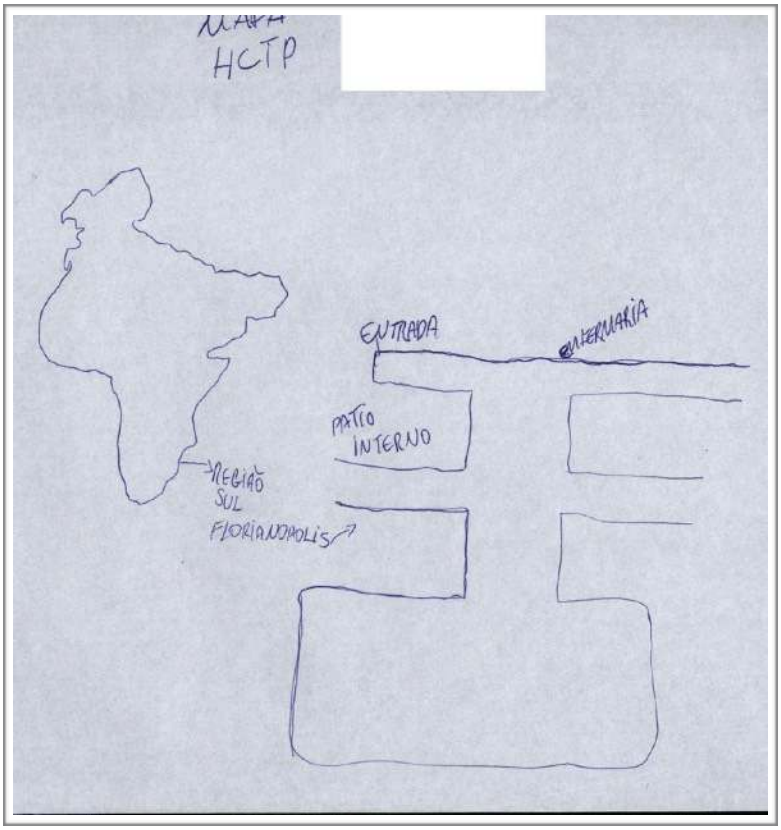


Figura 1: Mapa do lugar onde se vive. Elaborado por um participante da oficina "Cartografias" no HCTP.
Fonte: Preve, 2010.

Achei interessante a resposta e no seu movimento pude pensar que o hábito me levava a dizer frases como "desenhe o seu lugar", sem pensar no que precisamos para chamar um lugar de nosso. O desenho pode ser visto como o contorno da América do Sul com uma seta saindo da região sul (Florianópolis) apontando para um contorno do HCTP. A parte de dentro do contorno é oca. Com poucos detalhes mostra, por meio da disposição de linhas retas horizontais e verticais, corredores. Indica, escrevendo na folha, *enfermaria*, *pátio interno* e *entrada*. A entrada lacrada é um traço contínuo, uma parede sem interrupção. Os outros corredores, cujas saídas dão para dentro da instituição, estão abertos nas bordas. O desenho é uma impossibilidade de dizer qualquer coisa sobre o seu lugar num lugar que não é seu, que lhe faz mal. E o desenho dos contornos, que parecia não ter nada, apenas com linhas que marcam onde alguém foi colocado vai, aos poucos, me tomando como professora.

O moço me dizia, mas eu não conseguia ouvir: há uma diferença grande entre habitar e viver, entre habitar e existir. Como se ele estivesse dizendo: 'presta atenção professora, habitar não é o mesmo que viver'. Nisso ele desloca toda uma

intencionalidade do lugar, pois ele nos força a pensar entre o viver e o habitar. Estava acostumada com esse exercício de pensar um viver como um habitar. Mas viver não é o mesmo que estar confinado ao lugar que se habita. Como se habitar tivesse a ver com a necessidade e o viver com o desejo e, por extensão, é por necessidade de uma sociedade que se está em alguns lugares, mas por se estar não quer dizer que se vive ali.

Essa conversa vai aos poucos, bem aos poucos, dando outro sentido para a proposição do exercício, fazia-se ali necessário pensar mais as palavras. Palavras que sempre funcionaram e até então nunca tinham sido questionadas por nenhum estudante. Até o dia em que... algo, alguém interrompe a ladainha e faz uma frase tremer. Treme a frase, treme o exercício, tremem seus proponentes. Treme um modo de pensar a educação.

O desenho sem detalhes parecia preenchido de uma percepção corporal de que os lugares onde estamos não abarcam nossa existência. Ali ele dormia, comia, passava dias e, no caso, alguns anos. Sua trajetória é de entradas e saídas com pouco tempo na rua mesmo com seus vinte anos de idade. Essa ausência de detalhes no desenho-mapa, isso que se pode ver com um desenho oco, dizia tanto ou mais que os desenhos cheios de detalhes sobre o HCTP. Na ausência de linhas um lugar se intensificava e uma proposta educacional também. Na ausência de linhas toda uma linha de fuga no desenho, no exercício, na professora. Uma professora que se agarra ao hábito de não perceber quando alguma coisa não funciona. Após a entrega, sentou e continuou envolvido com o papel. Logo apresentou outro desenho e disse *este* é o *lugar nenhum* que chama *Morro do Pedregal*.

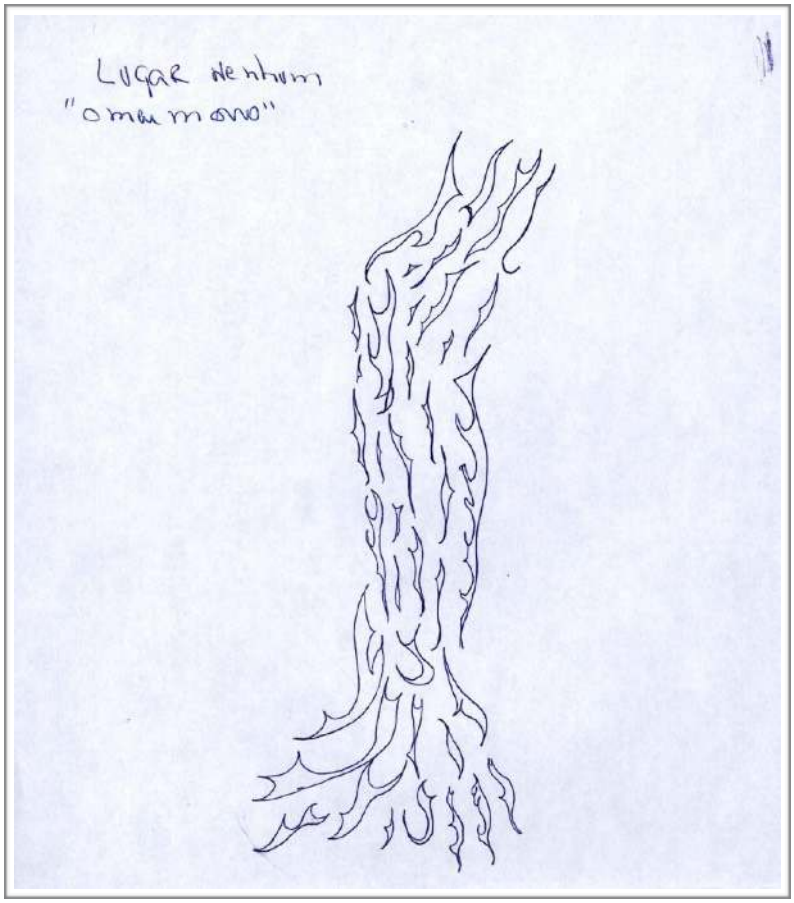


Figura 2: lugar nenhum – "o meu morro". Elaborado por um participante da oficina "Cartografias" no HCTP.
Fonte: Preve, 2010.

> *— Só conheço este morro e a cadeia. Meu morro é uma favela e está em guerra, mas lá todo mundo respeita o cara. Só frequentei nessa vida o morro e a cadeia. Eu vivo com o morro dentro de mim. 'Tô aqui, mas vivo mesmo é no morro. Não gosto quando alguém diz que este é o meu lugar. Não é. Meu lugar sempre foi onde eu vivo. Eu vivo no morro. Aqui? 'Tô de passagem, ...*

Quanto mais me falava do seu desenho tanto mais chance eu tive de compreender algo na minha questão e no movimento que nela ele fazia. E esses desenhos passavam a me remeter aos momentos sem palavras, aos vazios e aos silêncios na linguagem, aos cheios de sentido na experiência. Estava diante de uma questão: como resolver na linguagem 'o habitar um lugar e o não viver ali porque este não é o seu lugar'.

Deixei o *lugar nenhum* em silêncio sobre a mesa junto de meus materiais. Ver este segundo desenho como mapa do lugar era, naquele momento e naquele contexto – onde os mapas científicos predominavam sobre nossa mesa de trabalho –, uma atitude quase impossível. Não dava para enxergar uma imagem-mapa naquele desenho "lugar

nenhum" porque eu estava em busca de traços mínimos – aquelas linhas que, imaginárias ou não, configuram territórios, materializam os nossos espaços e dizem do espaço que pisamos – para reconhecê-los como mapas do HCTP.

Havia uma noção de mapa operando em mim, e por mais que abrisse espaço para outras possibilidades, havia um limite dentro do qual podia considerar alguma coisa como mapa. Tudo se complicava porque nessas imagens, cada vez mais, deixava de haver indícios de uma imagem de mapa escolar.

O *lugar nenhum* era um daqueles desenhos mudos diante das intenções de apresentar o HCTP por meio de um mapa do território extensivo, por meio da linguagem solicitada. Esses movimentos que eles faziam naquilo que eu achava que era uma questão mostravam que "desenhe um mapa do lugar onde você vive..." não era, de fato, uma questão, mas uma tarefa, uma tarefa que, como professora, passava a eles, porque estava habituada a repeti-la.

Aos poucos percebia nesses desenhos do lugar algo como que uma voz sem palavras. Uma expressão sem lugar na linguagem, como se houvesse algo na linguagem indefinível. Algo que a linguagem não dava conta. Mas isso surgia e surgia muito mais do que isso. Como disse, trago aqui apenas um fragmento, um desenho abstrato, para mim, um pouco sem sentido (na tarefa que eu propunha) encimado pelas frases:

lugar nenhum
"o meu morro"

As mãos trêmulas desenhavam linhas trêmulas. E as linhas trêmulas apresentaram, com o tempo, uma qualidade distinta das linhas da cartografia maior. Sob efeito de medicação psiquiátrica, o tremor de suas mãos imprimia um tremor nas linhas e, com isso, o meio físico a ser cartografado passou a ser interrogado, movido, tensionado. Foi ali que as linhas cartesianas dos mapas da geografia começaram a tremer no trabalho que fazia. Quando linhas tremem, algo escapa. As linhas tremeram porque não havia outra saída para elas e nem para os mapas que configuravam. Nesse ponto, o meio escapa às linhas cartesianas e passa a ser objeto de pensamento. Pensar o meio cartografável em sua coextensiva relação com os processos que abriga dá lugar aos universos pessoais, grupais, institucionais. Dá lugar ao inesperado, ao que não se sabe, ao que pode vir e, com isso, transforma os sentidos atribuídos ao espaço, transformando o próprio espaço e a linguagem que lhes dá expressão. Tristezas e alegrias se misturavam a essas linhas, e esses encontros se davam a propósito de algo muito concreto: os mapas oficiais.

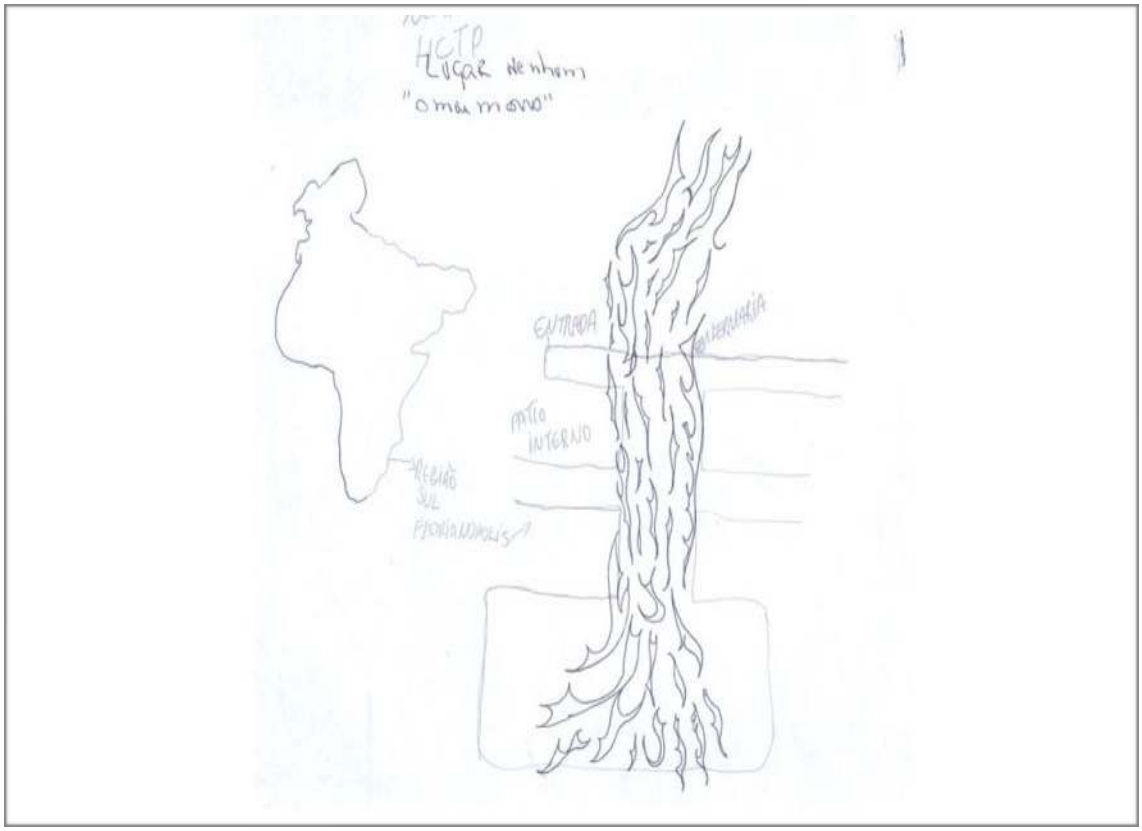


Figura 3: Mapa do lugar onde habita o interno do HCTP.
Elaborado pela autora a partir da produção de um participante.
Fonte: Preve, 2019.

O mapa acima é resultado da sobreposição das Figuras 1 e 2 e com isso permite ver num só lance de olhar as duas coisas. Esses dois mapas podem ser tomados como os polos entre os quais se produz o presente texto. De um lado o cumprimento difícil, demorado, travado de uma tarefa e de outro a apresentação de um esquema intensivo a propósito da figuração do que seria 'o meu lugar'. De um ao outro deve ficar evidente, em primeiro lugar, o conflito do pesquisador. Considerar o segundo desenho como dado de uma pesquisa sobre cartografia escolar fosse para acolhê-lo, fosse para rechaçá-lo envolvia a reavaliação e o redirecionamento de todo o planejamento da oficina e suas estratégias. Daí para frente era questão de encarar o encontro e da disposição para o novo trabalho. Muito trabalho. E, no final das contas, de estar a altura tanto do encontro quanto do desafio nele presente.

A Figura 3 traz para o plano da visualidade, ou seja, para o plano onde a cartografia oficial se faz, o espaço expresso por aquele participante das oficinas. Espaço expresso nos silêncios e incômodos, nas falas e traçados, nas possibilidades e impossibilidades de representá-lo com signos disponíveis na cartografia habitual, aquela que visa comunicar algo.

No entanto, os três mapas trazidos a este artigo não estão a comunicar o espaço, o lugar onde se vive, mas sim estão a dar expressão a ele como algo incomunicável, como uma experiência espacial para a qual ainda não há linguagem. Uma experiência tão intensa, uma experiência intensiva, que força a linguagem a ser outra, múltipla, para dar-lhe expressão.

Mapas que não comunicam

A noção de multiplicidade arrasta consigo a noção de menor. O menor é condição da multiplicidade. A desconsideração do menor entroniza o maior com sua lógica e seus efeitos de verdade. O menor, por sua vez, sempre transversal e rizomático, permite dirigir-se ao maior questionando e, no limite, desestabilizando e abrindo-o ao exercício do pensamento. O 'meu morro' instaura novas potências à linguagem cartográfica na medida em que conecta os espaços cartografáveis aos modos de vida possíveis e aos modos de vida impedidos pela natureza própria do espaço. No caso um espaço de confinamento compulsório. A multiplicidade, no caso, é a oportunidade que a gente tem de contrastar, perceber e, por fim, eleger o menor. É próprio do maior excluir, abafar, querer anular o menor (DELEUZE; GUATTARI, 1997; GALLO, 2002; OLIVEIRA JR., 2019; GODOY, 2008). No entanto, considerar as linguagens em sua multiplicidade não nos pede a exclusão do maior – o mapa oficial, a cartografia oficial, a cartografia como educação cartográfica –, mas a sua relação de dependência para com o menor – tudo aquilo que não é cartografia, nem mapa, mas emerge com potência de sê-lo. O encontro com os dois mapas e as falas do interno do HCTP se estabeleceu como a emergência do menor na cartografia maior que experimentávamos na oficina.

Cabe destacar o sentido de cartografia e mapa maiores conforme Girardi (2012, p. 41): "são maiores justamente porque, em nossa cultura ocidental e escolar, converteram-se na medida padrão para todos os outros mapas, transformaram-se na ideia de mapa. [...] Quando a imagem primeira de um mapa que nos vem à mente é a que valoriza o estado (seja nos mapas-múndi, seja no mapa do Brasil) significa que uma política de imaginação espacial está a agir em nós".

Se somente esta política de imaginação espacial está a agir em nós, o movimento em direção aos mapas como variação fica travado, uma vez que só vemos mapa (e cartografia) quando um mínimo traço nos lembra os mapas escolares. É contra esta

imaginação espacial restrita e restritiva que incidem os mapas menores trazidos a este artigo, bem como a proposta que o atravessa, da realização de cartografias intensivas.

Em outras palavras, é em torno de uma ampliação da imaginação espacial que nos engajamos aqui e apostamos na emergência do menor como ampliação da potência da cartografia, apostamos, portanto, num outro desfecho na geografia escolar para as tensões e disputas que estão sempre postas na citada dependência do maior com o menor.

Essa dependência maior-menor fica muito clara em todo esforço de vigilância, de cerceamento, de prevenção, de agressão do maior em relação ao menor. Essa grande preocupação do maior é sintoma de sua dependência, e podemos já dizer, com tranquilidade, do seu medo. Mas não há motivo para esse medo. Pois muito miserável é o menor que pretende sua realização, sua obra final, sua redenção tornando-se maior. Reconhecer-se numa multiplicidade implica reconhecer a existência inegável do outro sem postar-se como modelo, referência, ou lógica atribuível a todos. Isso confere um duplo traço ao menor: coexistir e resistir. O menor precisa reconhecer sua existência inegável e afirmá-la.

Não estou propondo, antes, nesse momento, estou dizendo com toda firmeza dessa cartografia outra, desse território outro, desse mapa outro, e que eles existem. Há efetivamente um pensamento, desprezível para alguns, mas ainda assim um pensamento.

Entrei no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico para aplicar um trabalho educacional sobre a cartografia do espaço concreto físico onde eles viviam e estava interessada na representação deles do espaço vivido por eles. Em boa parte dos outros desenhos dá para perceber as pequenas tentativas de se aproximar dos mapas oficiais. Passaram uma manhã atentos ao lugar e atentos às formas de ocupação da folha A4, perguntando como fazer para mostrar – dar visualidade – as áreas abertas como os pátios, as áreas fechadas (enfermarias e os cubículos), como fazer para mostrar os corredores – lembrando que tínhamos como intenção mostrar esse lugar a quem não o conhece. As resoluções estavam vinculadas a suas percepções espaciais. Cada desenho-mapa exprimia como cada um deles via o lugar. Estava bastante interessada nisso nos modos individuais de expressar o mesmo lugar.

A minha questão inovadora era, se os espaços amplos, os limites de estado, os limites de países, as cidades, os bairros são objetos da cartografia escolar, portanto cartografáveis, então eu queria dar acesso a essa ferramenta iniciando pela cartografia do espaço vivido e, no caso deles, consideravelmente um pequeno espaço. Reconhecia a importância da cartografia e queria dar acesso a eles aos mapas como ferramenta de

compreensão do espaço. No entanto, decidi fazer isso propondo que fizessem um mapa do espaço mais próximo deles, do espaço concreto, vivido, e, a partir dessa prática cartográfica, conduzi-los à compreensão do espaço mais amplo que, independente de poderem percorrê-lo ou não, a ciência cartográfica estava aí para mostrar estes outros espaços, muito mais amplos e igualmente concretos.

Eu poderia ter ficado aí, cumprindo meu objetivo. No entanto, o que o paciente interno respondeu foi tão verossímil quanto o fato de estarem ali: admitir que vivia ali era admitir que estava sepultado. A condição de vida ali dependia de manter-se constantemente em outro lugar. E quando, por não saber o que fazer, pedi que desenhasse o lugar onde ele vivia, abri, sem querer, sem saber, sem nada, acesso a tantos e infinitos outros lugares concretos e mapeáveis.

Com essas insistências, eu começava a prestar atenção aos quinhões de virtual que todo real comporta; ao invisível que permeia todo e qualquer espaço, não pela inexistência, mas pela impossibilidade de ter acesso a ele, às múltiplas histórias (MASSEY, 2008) que se dão no espaço, num ponto, o ponto em que habito. Sim, 'habito fisicamente esse lugar, mas não vivo aqui.'

Há algo no invisível que Felix Guattari e Gilles Deleuze exploram em *Mil platôs* (1994) levando-os a propor que a cartografia não se reduz ao mapa representacional, que a cartografia é a expressão em mapa das relações que constituem uma topografia das forças invisíveis. E nesse sentido, é que há nessa cartografia "o impulso de trazer algo novo para o mundo" (GODOY, 2013, p. 209) sem que seja o melhor dos mundos. Deleuze (2006, p. 208) no texto "Falhas e fogos locais", no livro a *Ilha Deserta*, diz que o "mais infeliz dos homens [...] é sacudido pelas forças."

Para quem chegava lá, no HCTP, com tarefas mal disfarçadas de questões problematizantes, foi me oferecido o que considero hoje uma verdadeira questão, um verdadeiro problema. Estava diante da questão: como a gente resolve na linguagem a descrição do já visto, do vivido, dos tamanhos, dos contornos e localizações do já existente com as forças que nos sacodem e que compõem tais lugares?

Se temos um repertório, e sabemos de sua importância em várias situações, sabemos também da importância de sua ampliação, de dar lugar a novos modos de dinamizar situações educacionais, e da importância de que as linguagens sejam tomadas em sua multiplicidade.

Cheguei ao HCTP com o propósito de realizar um trabalho educacional em geografia que envolvia a produção e o pensamento sobre a relação entre os mapas e os espaços vividos. Comecei com o mapa do lugar onde se vive e ali já levei a primeira

chacoalhada: "eu não vivo aqui." Então desenhe o mapa de onde vives, e aí aparece 'lugar nenhum'. O que faço com isso?

Poderia dizer 'pare de atrapalhar o meu trabalho' ou então poderia me perguntar 'o que mais tem ali', e ali tem muita coisa e, por isto, há que se preparar para essas 'muitas coisas', para a multiplicidade de territórios, continentes a serem cartografados e uma produção absurda de mapas. Não se trata da variedade de linguagens utilizadas. É claro que um bom repertório de recursos das linguagens ajuda muito o educador, todavia esse repertório tem que vibrar baixinho como um rumor, como pequenos sinais que não abafam a força e a delicadeza de uma língua nascendo e que não encontra lugar na representação cartográfica. O repertório que se leva não pode abafar uma língua que nasce em meio à linguagem.

Como fazer o pensamento se movimentar? Como fazer a cartografia dos territórios intensivos, aqueles que são invisíveis? E, as linguagens interessam na medida da sua multiplicidade e na medida em que não aniquilam o que pede passagem num grupo de pessoas ou no corpo de alguém. Quando chego à noção de cartografias intensivas, dá para apresentar uma linha que me leva aos mapas intensivos. É o grande começo de um imenso processo de escuta, vamos dizer assim, escuta dessa voz sem palavras que levou à produção da noção de mapas resultantes de cartografias intensivas. Ou melhor, mapas resultantes de um trabalho de cartografar o intensivo.

Há aqui uma importância e um cuidado (uma confiança que se cria nos meios) para que o que seja dito não seja enquadrado no que deve ser dito, ou que seja excluído porque não coincide com um saber maior. Esse dizer "esse não é o meu lugar" está aqui neste fragmento como parte do que tenho a dizer hoje e só está aqui porque como tudo que quer nascer, que precisa nascer, insiste. Às vezes, a gente não escuta tamanha a nossa surdez configurada pelos espaços institucionais, pelos mapas escolares que é a escuta do que se quer ouvir, mas ainda bem que o que precisa ser dito insiste. Insistir é uma das potências daquilo que é intensivo. O que a gente tem é a insistência disso. "Eu não vivo aqui. Isso não é o meu lugar."

Oliveira Jr. (2016, p. 164) diz que uma das maiores potências das linguagens está quando ela falta. Quando nela não há signos para expressar alguma experiência, "a linguagem é forçada a vir a ser outra para poder expressar um acontecimento, ampliando assim as possibilidades de dizer da própria linguagem". A questão de que trata Oliveira Jr. é sobre a possibilidade de emancipação para as linguagens, descolando-a de um sentido de utilidade ao conteúdo geográfico.

Neste trabalho, fui tocada por uma questão (com a potência do) menor. Sua exploração me levou a apresentar o modo como fui conduzindo o trabalho em educação com um grupo de interessados por mapas num hospital de custódia. Abri novamente essa questão porque ela diz de um modo de fazer e de como a gente chega a esses modos. Neste caso, um interesse voltado a pensar com as linguagens que surgem nos encontros, uma linguagem, por vezes, para nada. Trata-se de pensar como a gente prepara um corpo para estar nos meios de pesquisa educacional escutando o que os meios dizem. Toda essa conversa só faz sentido como criação e por isso ela não tem explicação, porque essa conversa não quer comunicar, tal qual os seus mapas intensivos. Deles foi subtraído seu poder comunicacional e os universais de comunicação que reforçam o mantra, o *slogan*, a ladainha ou o refrão incessante de que as linguagens servem para facilitar a comunicação com o conteúdo geográfico. Elas servem, sim, para isto, mas não só. Elas servem também para expandi-los para outras paragens, outros interesses, outros problemas, outras dimensões da vida no espaço, da vida do espaço (MASSEY, 2008).

Mapas como questões em aberto

Há algo neste texto que nos ajuda a pensar um trabalho com os mapas que se dá pela subtração de alguns elementos de poder que garantam que um mapa possa ser considerado mapa. Subtrações que acontecem ao acaso numa predisposição que o trabalho das oficinas proporciona, uma vez que as oficinas não operam por garantias de um saber já dado, mas por dispor materiais e matérias que podem 'no palco' dos encontros constituírem uma ideia.

Neste trabalho os mapas oficiais estavam disponíveis sobre as mesas. Muita conversa já havia acontecido e o modelo estava diante de nós. No entanto, no acontecimento, no encontro com uma questão (faça o mapa deste seu lugar), nossos operadores se depararam com os problemas da representação. Um deles em especial acionou uma questão na questão que eu propunha e com os mesmos elementos que estavam sobre a mesa retira do nosso desenho-mapa sua força de representação do que é visível no espaço. Como um mapa pode dizer que eu habito um lugar, mas, ao mesmo tempo, não vivo nele?

Extrai-se dessas linhas, que tendem a representar o real, uma força de expressão que traz à superfície as forças que atravessam um vivente e que estão no lugar que ele habita porque ele sente isso. Ele vive assim, pois que viver e habitar são para ele coisas

distintas. O que suas linhas expressam é que fisicamente, sim, ele está ali, mas em sensações e pensamentos vive em outro lugar. Seu mapa (mapa intensivo) foi um dos primeiros a me sinalizar que os signos universais da cartografia não funcionavam tanto e nem em qualquer situação. Algo nesta experiência deu passagem a um "real que excede a realidade" (OLIVEIRA JR., 2016, p.165), algo que amplia a realidade dos mapas, algo que fragilmente comecei a chamar de cartografias intensivas.

Gosto de marcar que tal expressão foi chegando e criando corpo, forma, ideia, aos poucos, vindo de um lugar inesperado, de um encontro inesperado. O corpo, meu corpo, seguiu dando corpo a esta nova força de pensamento que adentrou nele como desassossego e questão – como cartografar o intensivo? – e chegou até aqui, diante de vocês, leitores, quase dez anos depois, com a questão em aberto. Este artigo é para que sigamos juntos dando mais corpo ao que, talvez, também desassossega a muitos de nós.

É importante que o pesquisador se coloque a altura do que ele mesmo provocou. É vital uma disposição para aprender a partir do convite do inesperado que bate a sua porta. E assim ver todos os seus planos e certezas destroçados, reduzidos a pó, e, ainda assim, se dispor com alegria e curiosidade ao trabalho de pesquisa. Uma pesquisa, agora, feita de tudo que não se sabe. Trata-se de aproveitar uma oportunidade, talvez única numa existência, de compreender a diferença qualitativa entre habitar e viver num espaço. O espaço da pesquisa?

Referências Bibliográficas

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Vol. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CORRÊA, G. C. Oficina – novos territórios em educação. In: PEY, M. O. **Pedagogia Libertária:** experiências hoje. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

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

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez., 2011. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/652. Acesso em: 3 abr. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1994.

DELEUZE, G. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 – 178, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 30 maio 2020.

GIRARDI, G. Mapas alternativos e educação geográfica. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 39 – 51, jul./dez., 2012. Disponível em: < http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759/2196>. Acesso em: 30 maio 2020.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

GODOY, A. Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR. W. **Grafias de espaço:** imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Editora Alínea, 2013.

KIRST, P. G. et al. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e Devires:** a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

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

OLIVEIRA JR., W.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 11., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. p. 1-9. Disponível em: <https:// poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA JR., W. Agências da imagem. Uma entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior. [Entrevista concedida a] Marcelo Róbson Téo. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 162 – 175, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617332016162>. Acesso em: 30 maio 2020.

OLIVEIRA JR., W. Em busca do lá: educação, espaço e linguagem. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set., 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60859>. Acesso em: 26 maio 2020.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisão e fugas:** cartografias intensivas em educação. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251335?mode=full>. Acesso em: 29 maio 2020.

Recebido em 08 de maio de 2020.

Aceito para publicação em 20 de junho de 2020.