

Gisele Girardi
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
Flaviana Gasparotti Nunes
(Orgs.)

PEGADAS DAS IMAGENS NA IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA

PESQUISAS,
EXPERIMENTAÇÕES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

PEGADAS DAS IMAGENS NA IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA

pesquisas, experimentações e práticas educativas



Pedro & João
editores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



**Gisele Girardi
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
Flaviana Gasparotti Nunes
(Organizadores)**

**PEGADAS DAS IMAGENS NA
IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA**

pesquisas, experimentações e práticas educativas



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; NUNES, Flaviana Gasparotti [Orgs.]

Pegadas das imagens na imaginação geográfica pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 296p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-832-6 [Impresso]

978-65-5869-833-3 [Digital]

1. Pegadas das imagens. 2. Imaginação geográfica. 3. Pesquisas e experimentações. 4. Práticas educativas. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

**Pegadas das imagens na imaginação geográfica:
marcas da/na Rede** 9

**Huellas de las imágenes en la imaginación
geográfica: marcas de/en la Red** 23

Gisele Girardi

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Flaviana Gasparotti Nunes

I - Pesquisando (as) imagens (e pensando através delas)

**¿Qué hacen las imágenes entre ellas? Itinerarios
iniciales de un proyecto de investigación** 39

Verónica Hollman

**Pesquisar entre fronteiras: imagens, geografias e
educação** 59

Valéria Cazetta

**Geografias negras e brancas de bebês e imagens de
seus deslocamentos em casa, na creche e nos terreiros
de Candomblé** 87

Gabriela Tebet

Ellen de Souza

Natália Santos

Bruna Santos

Paulo Fabrício Gomes

Disposiciones corporales y territorios de vida. Un estudio de los indígenas Emberá Katío del alto Sinú – Colombia desde la fotografía 107
Yamith Cuello Vergara
María Alejandra Taborda Caro

II - Educando (pelas) imagens (e ensinando através delas)

O cinema no livro didático de geografia: possibilidades para além da “ilustração” do conteúdo 127
Luís Henrique Dias Rocha
Flaviana Gasparotti Nunes

A fotografia como linguagem, fonte de investigação e ensino de Geografia 145
Sandra E. Gomez
Pablo Sebastian M. Fernandez
Sabina Prado

Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégia pedagógica de interação 163
Sílvia de Amorim
Ana Paula Nunes Chaves

“Na Amazônia não tem cidade”: imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo 181
Raphaella de Toledo Desiderio

Oficina, tentativa e cartografia intensiva: sobre um modo de fazer em educação 199
Luiz Guilherme Augsburg
Ana Maria Hoepers Preve
Danilo Stank Ribeiro

III - Falando (com) imagens (e vendo através delas)

- Comunidade de cinema com professores: uma experiência de encontro entre universidade e escolas públicas** 217
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
- Os espaços, suas escutas e escritas em *Homem-peixe*** 241
Clarisse Maria Castro de Alvarenga
- Materia vibrante. Recorridos sensoriales y producción de lugar en el documental *Homem-Peixe* (2017) de Clarisse Alvarenga** 261
Irene Depetris Chauvin
- Sobre as autoras e os autores** 287

**Pegadas das imagens na imaginação geográfica:
marcas da/na Rede**

Gisele Girardi
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
Flaviana Gasparotti Nunes

O que está pegando?
(Ana Maria Preve)

Rede é rede mesmo de pescar:
tem buraco pra vazar,
tem fio pra se segurar,
nó pra te prender.
(Marisa Valladares)

Enfrentar as forças que bloqueiam não é se contrapor a algo,
mas sim buscar estabelecer certos 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 habitar o mundo.

Os combates da rede se situam no campo das imagens,
no campo do (conceito de) espaço e no campo da educação.
(Wenceslao Oliveira Junior)

As frases acima foram proferidas durante a primeira reunião de trabalho da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, realizada em 2012 na Universidade Federal da Grande Dourados, que objetivava avaliar o andamento do projeto homônimo, cujo financiamento do CNPq (processo 477376/2011-8) criou as condições de efetivação de pesquisas em diferentes instituições envolvidas e, por conseguinte, de consolidação da rede.

Estes três dizeres são e foram muito significativos e marcaram a Rede. Quando Ana Maria Preve perguntava “O que está pegando?”, chamava a atenção para o fato de que o modo como nos deixamos afetar pelos problemas é também parte do problema. Instigava-nos a atentar para o que as imagens intensificavam, mais do que aquilo que meramente davam a ver, a mergulhar fundo até encontrar o incômodo, encontrar o que pegava.

Para desmanchar o medo do mergulho, Marisa Valladares trouxe a ideia de que a Rede poderia funcionar como rede de pesca, que permite segurar, prender e vaziar: contém o aporte/amparo/apoio, o coletivo e a autonomia inventiva. Trouxe também a ideia de que a Rede poderia ser um meio para pegar o que estava pegando, para (nos) tornar sensíveis as forças que intensificavam algumas imagens geográficas e educativas.

Wenceslao Oliveira Jr. traduziu o meio em que mergulhávamos com e como rede por combates, sempre ressaltando não se tratar de combates ao/à, mas sim de combates *com*.

“1. Combate no campo das imagens: assumindo a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens têm em si mesmas (assim como qualquer objeto da cultura) nos voltamos a fazer experiências e proposições de como poderíamos e podemos lidar com as imagens de outras maneiras de modo a desacostumar, a nós mesmos e aos professores e alunos de maneira geral, os sentidos e significados que damos a elas. Por exemplo: buscamos fazer a fotografia e as obras audiovisuais escaparem do sentido habitual de documento do real, de prova factual-verídica da existência de algo, de neutralidade capaz de nos dar a ver a realidade em si mesma, considerando, sobretudo, que a forma de mostrar este algo é também parte dos sentidos e significados que se expressam numa certa imagem. [...] a principal ação educativa (subjetivadora) de uma imagem é nos dizer como devemos experimentar a imagem, nos expormos a ela, como imagem.

2. Combate no campo do (conceito de) espaço: assumindo que o pensamento espacial geográfico tem sido, de certa maneira, aprisionado numa concepção redutora do que seja o espaço: como algo extensivo, sobre o qual se dispõem as coisas; como algo que se dá fora das imagens, as quais simplesmente o capturariam/

registrariam, sem que ele ganhasse existência também como/nas/através das imagens. Para nós, o espaço é tomado como algo expresso nas obras – mapas, fotografias, vídeos... – e não como algo ali representado. Espaço como algo que se configura na intensidade da vida (das/nas imagens) e não como uma superfície sobre a qual a vida se dá. Espaço como composições eventuais de trajetórias-forças coetâneas, humanas e inumanas, que negociam poderes-relações a cada momento-lugar, estando todas elas sempre em devir, abertas para o porvir, para outras composições espaciais que se façam existir.

3. Combate no campo da educação: que pode ser realizado sobre/com as forças-trajetórias inumanas que compõem a educação contemporânea (tanto escolar como não escolar) ao criarmos ou lidarmos com imagens que fogem dos sentidos e lugares culturais já estabelecidos para elas (seja dentro ou fora dos percursos escolares), uma vez que, ao forçarmos o aparecimento de outras formas imagéticas em atividades educativas, estamos forçando também os professores e alunos a terem que lidar com as imagens (as novas e as já institucionalizadas) a partir de outras possibilidades de pensamento e criação, fazendo com que as imagens (seus usos, sentidos, significados, expressividades...) entrem em devir”¹.

Observando a trajetória da Rede, do início de sua consolidação até agora, é bem claro que estas três linhas – o que pega, fazer rede e combate *com* – compuseram nosso ritornelo, o fio da cançãozinha com que saímos de casa². E foi com isto que inventamos, produzimos, expandimos, tensionamos, processos cujos resultados podem ser acompanhados em nosso site www.geoimagens.net. Foi com esse trio de linhas que deixamos nossas pegadas no percurso conjunto e coletivo que realizamos desde 2009. E mesmo antes disso...

¹Oliveira Junior, W. M. (2013). Combates e experimentações: singularidades do comum. In: Ferraz, C. B. & Nunes, F. G. (Org.). *Imagens, Geografias e Educação – intenções, dispersões e articulações*. 1ed. Dourados: Editora da UFGD, pp. 303-314.

²Em referência ao capítulo “1837 – Acerca do Ritornello” In: Deleuze, G. & Guattari, F.. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, pp. 115-170.

Neste período em que nos enredamos, realizamos cinco colóquios internacionais intitulados “A educação pelas imagens e suas geografias”³; produzimos os anais destes colóquios; organizamos 11 números temáticos ou dossiês em periódicos qualificados de Geografia e de Educação; publicamos 4 livros. Este é o quinto. Estas produções por vezes abarcaram todos os polos da Rede, por vezes foram estruturadas por afinidades das questões que estavam em pesquisa no momento, e, também, por vezes derivaram de atividades coletivas. Em quase todas estas publicações também estiveram presentes convidados e convidadas de fora da Rede. Fazer rede com o Fora, com as forças – pessoas, pensamentos, sensações, imagens, geo-grafias, educações... – que já nos atravessavam, mas *ainda* não constituíam a Rede.

Neste abrir-se para (o) fora, a Rede tem feito um grande esforço para que sua produção seja disponível em meios eletrônicos e de acesso gratuito.

A Rede se organiza em polos, sediados em instituições públicas de ensino e pesquisa. Hoje há 7 polos no Brasil, com 9 instituições envolvidas (Uberlândia – ESEBA/UFU, Natal – UFRN, Vitória – Ufes, Dourados – UFGD, Campinas – Unicamp, São Paulo – USP e Sul – Udesc, UFPR e UFFS-Erexim), um polo na Colômbia (Córdoba – Unicor) e um na Argentina (Buenos Aires – UBA/Unicen). As instituições que fazem parte da Rede celebraram Acordo de Cooperação, que permitiu o trânsito de pesquisadores entre seus distintos polos, especialmente em projetos de pós-doutoramento e no fortalecimento de programas de pós-graduação, e a efetivação de algumas ações comuns. A atividade mais recente desdobrada deste Acordo foi a realização, no primeiro semestre de 2021, de disciplina conjunta de pós-graduação pela Unicamp, Ufes, Udesc e UFGD, intitulada “Imagens, Geografias e Educação”, que contou com a participação de pesquisadoras e pesquisadores de todos os polos da rede, como ministrantes de aulas específicas ou como público da

³O primeiro colóquio não é contabilizado aqui. Foi realizado em 2009 e foi o que embrionou o projeto da Rede.

disciplina, que teve estudantes matriculados de todas as regiões brasileiras, além de estudantes argentinos e colombianos, totalizando mais de 60 participantes.

Entre 2016 e 2020 a Rede realizou uma pesquisa conjunta, intitulada “As telas da escola: cinema e professores de geografia” que visou à qualificação do processo de regulamentação da Lei 13.006/2014. Esta lei brasileira preconiza que a “exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Considerando a relevância da imagem cinematográfica na composição de percursos educativos, a Rede se dedicou a compreender as relações entre preferências fílmicas pessoais e escolhas profissionais de professoras e professores de Geografia e as relações entre o cinema e as práticas educativas em Geografia. O questionário base da pesquisa foi respondido por professores de várias cidades brasileiras, argentinas e colombianas. Os principais resultados da pesquisa foram publicados em dossiê homônimo na revista ETD – Educação Temática Digital (v. 23, n. 2, 2021). A pesquisa comum promoveu uma ampliação do engajamento das pesquisas dos polos com o cinema, bem como permitiu parcerias muito profícuas com outros agentes deste campo (pesquisadores e pesquisadoras, cineastas, etc.). Do mesmo modo, foram sendo constituídas aproximações com pesquisadores e pesquisadoras nos diversos campos em que a Rede atua.

Os textos que compõem este livro resultam deste duplo movimento: o amadurecimento da Rede nos combates por ela instituídos e o fortalecimento de parcerias, marcadamente as constituídas para o VI Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias”, realizado em novembro de 2021, com francas conexões com o projeto “As Telas da escola”.

Na imagem que compõe a capa do livro vemos o homem-personagem Juscelino, do filme *Homem-Peixe*, de Clarisse Alvarenga (2017), na iminência do mergulho, da realização do devir que dá título ao filme, que tivemos o privilégio de assistir e

debater durante o VI Colóquio. Passada uma década (um pouco mais...) de existência da Rede, esta imagem de Juscelino nos faz reviver aquilo que nos atravessava e, ao mesmo tempo, revigorar o desejo por mais mergulhos, pois temos rede pra segurar, pra prender e pra vazar.

Em seu conjunto e em seus arranjos, os textos aqui presentes realizam pelo menos três sentidos de pegada, advindo daí o título do livro: “Pegadas das imagens na imaginação geográfica”. O primeiro sentido é justamente aquele que nos trazia Ana Maria Preve, sobre o que nos incomoda, que nos ajuda a pensar em como podemos constituir, com as imagens, problemas sobre o modo como imaginamos o mundo, como imaginamos o espaço. Um outro sentido de pegada se refere às marcas deixadas sobre um meio, vestígios que podem nos fazer compreender, problematizar e mesmo inventar, com estes traços, narrativas de mundo. Há pegadas das linguagens nas imagens tanto quanto há pegadas daquilo que se quer apresentar como o real, daí este sentido de pegada ser muito fértil nas práticas educativas. E há também um sentido de pegada, talvez menos explícito na textualidade, que diz respeito àquilo que nos atravessa o corpo quando mergulhamos nas questões que nos afetam, um frio que percorre a espinha, emoção e fruição tão necessárias à vida.

Organizamos os blocos de textos considerando estas diferentes pegadas, mas com ênfase naquela que nos diz do problema com que combatemos. Estes problemas estão revelados nos verbos que compõem as nomações dos blocos: pesquisando e pensando, educando e ensinando, falando e vendo.

O primeiro bloco, “Pesquisando (as) imagens (e pensando através delas)”, inicia-se com o texto “¿Qué hacen las imágenes entre ellas? o Itinerarios iniciales de un proyecto de investigación”, de Verónica Hollman. Nele a autora apresenta os movimentos iniciais que gestaram a pesquisa “Genealogías de las miradas: las solidaridades que configuran las grafías de los procesos de formación territorial”, dando a ver o amplo repertório de pesquisas anteriores, estudos em rede e preocupações acadêmicas e políticas que levaram à

formulação da pergunta central do referido projeto: “Como as imagens que já existem intervêm na criação de novas imagens?”. Elenca proposições de autores da Rede “Imagens, Geografias e Educação” e de autores como Didi-Huberman, bem como um conjunto de estudos sobre as imagens e a geografia. Finaliza com a indicação de que tradução, justaposição e cópia são três operações em imagens anteriores que atuam na criação de novas imagens e se pergunta: “Que podem os conjuntos de imagens?”.

Em seguida, no texto “Pesquisar entre fronteiras: imagens, geografias e educação”, Valéria Cazetta busca articular o modo como tem pensado as pesquisas do grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Culturas Visuais a partir do encontro entre imagens, geografias e educação, e dos referenciais teóricos e metodológicos da micropolítica deleuze-guattariana e da montagem didi-hubermaniana. Ao trazer cada um dos estudos já realizados, parte deles publicados, objetivou apresentar uma trajetória de idas e vindas acerca do pensamento visual contemporâneo e das gestualidades nele implicadas, buscando destacar o afastamento em relação a uma dada ideia de metodologia de pesquisa vinculada a determinadas prescrições procedimentais e, por conseguinte, a aproximação com um *modus faciendi* que tem buscado relacionar, via montagem, diversas cartas, como fazem as tarólogas.

Em “Geografias negras e brancas de bebês e imagens de seus deslocamentos em casa, na creche e nos terreiros de Candomblé”, texto de autoria de Gabriela Tebet, Ellen de Souza, Natália Santos, Bruna Santos e Paulo Fabrício Gomes, são trazidos resultados de uma pesquisa que se propôs a acompanhar bebês em suas vidas cotidianas e traçar mapas de seus trajetos e de seus encontros e agenciamentos a partir de um referencial teórico pautado em Deleuze, Guattari e Deligny. A pesquisa aconteceu em 12 cidades brasileiras, três cidades colombianas e uma cidade francesa, acompanhando bebês tanto em creches como em suas casas ou em atividades com suas famílias em parques, na feira ou em centros culturais e em espaços religiosos, sendo um dos lócus de pesquisa

um terreiro de Candomblé, entre 2018 e 2020. A partir do acompanhamento das vidas desses bebês e por meio das imagens fotográficas e cartográficas, autoras e autor buscaram evidenciar o modo como bebês e crianças pequenas participam das geografias brancas e negras do espaço doméstico, educacional e cultural-religioso do Candomblé.

Fechando este primeiro bloco, o texto de Yamith Cuello Vergara e María Alejandra Taborda Caro, intitulado “Disposiciones corporales y territorios de vida: Un estudio de los indígenas Emberá Katío del Alto Sinú – Colombia – desde la fotografía” aborda a construção de uma territorialidade sócio-corporal deste grupo indígena que habita Tierralta, um município situado no departamento de Córdoba (Colômbia) a partir de um conjunto de fotos que funcionam como suportes materiais-visuais. Para além do estudo da imagem em si mesma, buscam o diálogo entre as categorias *territórios de vida* e *disposições corporais*, para mostrar como se configuram os significados de suas construções simbólicas, e como é possível identificar um discurso social/visual que opere na compreensão destas etnias. Sua questão central é: “O que a imagem fotográfica não diz, em sua exterioridade, da comunidade Emberá Katío em relação aos seus territórios-corpos simbólicos?”

O segundo bloco, intitulado “Educando (pelas) imagens (e ensinando através delas)” é iniciado pelo texto de Luís Henrique Rocha e Flaviana Nunes, intitulado “O cinema no livro didático de Geografia: possibilidades para além da 'ilustração' do conteúdo”. Neste texto autor e autora apresentam parte das reflexões presentes na dissertação de mestrado “O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLD/2018”, apontando que o cinema comparece nos livros didáticos majoritariamente como um complemento ou ilustração do conteúdo a ser trabalhado e problematizando algumas questões relativas a três dos filmes mais citados neles – *Central do Brasil*, *Que horas ela volta?* e *Vidas secas* –, destacando, a partir de colagens/composições com cenas/frames de cada filme, sua capacidade estética de afetar os sujeitos e criar pensamentos outros

sobre o espaço. Ao final, nos deixam perguntas sobre as relações entre cinema e ensino de Geografia: “Qual mirada fazemos aos filmes? Para onde olhamos? O que olhamos? O que esperamos? Esperamos?”.

Sandra. Gomez, Pablo Fernandez e Sabina Prado, no texto “A fotografia como linguagem, fonte de investigação e ensino de Geografia”, narram as experiências emergentes da oficina de formação de professores e estudantes de Geografia denominada “Possibilidades da fotografia como linguagem e fonte de pesquisa em Geografia”. Na oficina foi, inicialmente, abordado o quadro teórico-epistemológico, em termos das conexões entre a linguagem da fotografia, a Geografia e a Educação. Em seguida, tomando a linguagem fotográfica como meio de mobilização e produção de afetos, estabeleceu-se como meio de expressão e reflexão teórica a produção, interpretação e experimentação de narrativas fotográficas, finalizando com a recuperação do “meu lugar, minha paisagem” como uma experiência imaginária e existencial, subjetiva e objetiva, a partir da criação de outras geografias através de fotografias.

O texto “Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégia pedagógica de interação”, de Silvia de Amorim e Ana Paula Chaves, apresenta e reflete sobre a produção imagética a partir da estratégia pedagógica “O que vejo da minha janela?”, ação elaborada por professores do grupo de crianças de dois anos de idade do Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis/SC. Para este diálogo, as autoras pautam-se em estudos desenvolvidos por pesquisadores que discutem como o processo de criação da imagem pode ser compreendido a partir da relação estabelecida com o espaço, a interação que proporciona afetar e ser afetado através das escolhas realizadas, além de apontarem as diferenças conceituais de filme, filmagem, edição e montagem. Assim, destacam que a proposta “O que vejo da minha janela?” envolveu a noção de enquadramento da imagem através da moldura da janela, estimulou a construção de narrativas infantis, e deu oportunidade às famílias de serem fotógrafos e telespectadores no mesmo processo de criação.

A produção de imagens da Amazônia presentes no campo da Geografia escolar e dos Estudos Amazônicos e sua influência nas imaginações geográficas é o tema central do texto “‘Na Amazônia não tem cidade’: Imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo”, de Raphaela Desiderio. A autora apresenta reflexões a partir de falas e questões trazidas por estudantes de escolas públicas de Xinguara, município localizado na Amazônia paraense (Brasil) – “A Amazônia é lá!”, “Xinguara é na Amazônia?”, mas “na Amazônia não tem cidade!” –, problematizando o território de poder específico da Geografia escolar e o modo como ele atua no processo de produção de imagens. Referenciada em Doreen Massey argumenta a respeito da importância de conceber o espaço como multiplicidade, trazendo fotografias de livros didáticos e de um pequeno trecho de uma reportagem para tensionar a educação geográfica e colocá-la em movimento.

Encerrando este bloco, temos o texto “Oficina, tentativa e cartografia intensiva: sobre um modo de fazer em educação” de Luiz Guilherme Augsburg, Ana Maria Preve e Danilo Ribeiro, no qual relatam e discutem uma experiência de oficina realizada no HCTP (Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico) localizado na cidade de Florianópolis/SC, com o filme *Zero em comportamento*, do cineasta francês Jean Vigo (1933). Compreendem a oficina como um modo de fazer em educação que se desvia tanto da lógica pedagógica de transmissão de algo a alguém, quanto metodológica, de sistematização de uma prática estanque e replicável, mas aberta às modificações e variações que o encontro com o outro coloca. Atravessando o território educacional onde a oficina se realiza, apresentam certos encontros – uma ideia, um filme, um lugar, um grupo, um modo de fazer, uma conversa, uma legenda perdida etc. – e procuram seguir o traçar do participante, acompanhar aquilo que pede passagem e muitas vezes não tem e não pode ter língua, aquilo que não pode ser completamente traduzido por linguagem alguma sem desaparecer, aquilo que não se pode explicar sem que desapareça na tentativa de fazê-lo.

“Falando (com) imagens (e vendo através delas)” é a denominação do último bloco de textos do livro, no qual se apresentam, com maior ênfase, as parcerias que a rede foi constituindo mais recentemente a partir do cinema e do pensamento sobre o espaço. Abre este bloco o texto “Comunidade de cinema com professores: uma experiência de encontro entre universidade e escolas públicas”, de Carlos Eduardo Miranda e Wenceslao Oliveira Junior. No texto, os autores relatam e refletem sobre uma experiência de criação de comunidade de cinema formada por professores universitários, pais e professores do ensino fundamental e médio, professores e monitores da educação infantil, coordenadores, diretores, orientadores das redes públicas, estudantes de graduação e pós-graduação no ano de 2017, desdobrando-se em muitas ações dentro e fora da universidade e culminando com a criação de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp intitulada “Comunidade de Aprendizagem com Cinema”, em 2021. A proposta do cineclube foi fazer com que pessoas de diversos níveis de ensino, com diferentes formações culturais e distintas expectativas quanto à Educação, se colocassem em um espaço comum, para demonstrar que são capazes de emitir uma palavra que enuncia algo do comum – o encontro entre filmes e pessoas – e não apenas serem vozes emocionadas pelos filmes assistidos. Assim, os autores destacam que o cineclube, pensado como uma comunidade de cinema, torna-se uma política de formação de professores apoiada na ideia de Rancière da arte como partilha do sensível, partilha essa que nos desafia a repartir de outro modo o comum de uma comunidade, a desestabilizar a distribuição dos poderes, das identidades, dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, da palavra e do barulho.

Os dois textos seguintes, que fecham com chave de ouro o bloco e também o livro, têm como foco comum o filme *Homem-Peixe*, da cineasta Clarisse Alvarenga. É ela que no texto “Os espaços, suas escutas e escritas em *Homem-Peixe*” faz um relato comentado do processo de realização do filme, desde sua escolha pelo personagem devido ao seu conhecimento do espaço e ao seu

desejo de viajar e conhecer o mar, até as escolhas de filmagem, montagem e trilha sonora que buscaram dar expressão à narrativa que emerge da escuta que o personagem central, Juscelino, faz do mar e da vida no litoral e da tradução disto em seus termos de agricultor. O filme se faz como a narrativa de um território intersticial que ganha existência, em imagens e sons, no encontro com um outro território, litorâneo, que faz o personagem interiorano tornar-se outro justamente ao incorporar em seu território a vida – a palmeira, as conchas, as memórias das conversas... – que se descortinou aí.

Irene Depetris Chauvin, a partir de referenciais da Geografia Cultural e da “etnografia sensorial”, aponta, no texto “Materia vibrante: recorridos sensoriales y producción de lugar em el documental *Homem-Peixe*”, como o filme explora as dimensões multissensoriais do espaço onde o homem-personagem Juscelino efetiva sua transfiguração em peixe-imagem através do encontro entre seu corpo e as demais matérias vibrantes humanas e não humanas que produzem a paisagem costeira. Ao fazer vibrar a matéria orgânica e inorgânica através de um “modo háptico” de filmar e montar, o filme revaloriza as qualidades sensíveis da experiência do humano ao mesmo tempo que aponta a materialidade multiespécie do território como coprodutora do lugar.

Enquanto este livro era preparado, por inúmeras vezes nos atravessaram forças do contexto social e político, locais e mundiais, que decerto nos afetaram (e afetam): a pandemia da Covid19, que tantas vítimas fez (e levou nosso companheiro Fernando Henao Granda, do polo Colômbia); a guerra entre Ucrânia e Rússia, que é mais uma guerra em que perdemos muitas vidas e é também uma guerra de imagens a moldar novos (?) imaginários geopolíticos... Neste período também nos afetaram (e afetam) a perda de vozes, e aqui são lembradas – como uma forma de homenagem – a perda das vozes de duas lindas e fortes mulheres negras: Elza Soares e bell hooks.

São de textos desta última que extraímos ideias-forças, que trazemos para compor o fechamento desta apresentação na

perspectiva de que abram e proliferem e fortaleçam nossas pegadas e nossos combates *com*:

“Eu não só vou olhar. Quero que meu olhar mude a realidade”⁴

“Mudar a forma como vemos as imagens é claramente uma maneira de mudar o mundo”⁵

Boas leituras!

⁴hooks, b. (2010). The Oppositional Gaze: Black Female Spectators. In: Belton, J. (ed.). Movies and Mass Culture. New Jersey: Rutgers University Press, pp. 247-265.

⁵ hooks, b. (1996). Reel to real: race, sex, and class at the movies. New York: Routledge.

Huellas de las imágenes en la imaginación geográfica: marcas de la/en la Red¹

Gisele Girardi
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
Flaviana Gasparotti Nunes

¿Qué está pasando?
(Ana Maria Preve)

Red es red de pescar:
hay huecos para vaciar
hay hilo para asegurar;
nudo para prenderte
(Marisa Valladares)

Enfrentar las fuerzas que bloquean no es contraponerse a algo,
pero si buscar establecer ciertos combates a aquello que impide
que el pensamiento, varíe, derive, delire en otras direcciones
que podrían ser potentes para inventar
otras maneras de habitar el mundo.

Los combates de la Red se sitúan en el campo de las imágenes,
en el campo del (concepto de) espacio y en el campo de la
educación.

(Wenceslao Oliveira Junior)

Las frases arriba han sido proferidas durante la primera reunión de trabajo de la Red Internacional de Investigación “Imagens, Geografias e Educação”, realizada en 2012 en la Universidade Federal da Grande Dourados, que buscaba evaluar el andamio del proyecto homónimo, cuya financiación del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq (proceso 477376/2011-8) creó las condiciones de efectución de investigaciones en diferentes instituciones involucradas y, por ende, de consolidación de la Red.

¹ Traducción al español: Nathan Bastos de Souza. Revisión: Verónica Hollman.

Los tres decires son y fueron muy significativos y enmarcaron la Red. Cuando Ana Maria Preve preguntaba “¿Qué está pasando?”, llamaba la atención para el hecho de que el modo como nos dejamos afectar por los problemas es también parte del problema. Instigaba a dar atención a lo que las imágenes intensificaban más allá de lo que ellas nos dan a ver, a sumergirse a fondo hasta encontrar la incomodidad, lo que estaba afectando.

Para deshacerse del miedo de zambullirse, Marisa Valladares trajo la idea de que la Red podría funcionar como red de pesca, que permite asegurar, prender y vaciar: contiene el aporte/amparo/apoyo, el colectivo y la autonomía inventiva. Trajo también la idea de que la Red podría ser un medio para entender lo que estaba pasando, para volvernos sensibles (a) las fuerzas que intensificaban algunas imágenes geográficas y educativas.

Wenceslao Oliveira Jr. tradujo el medio en que zambullíamos con y como red por combates, siempre resaltando que no se trata de combates *a*, sino de combates *con*.

1. “Combate en el campo de las imágenes: asumiendo la inherente dimensión educativa y subjetivadora que las imágenes cargan en sí (así como cualquier objeto de la cultura) nos orientamos a hacer experiencias y proposiciones de como podríamos y podemos lidiar con las imágenes de otras maneras de modo a desacostumbrarnos a nosotros mismos y a los profesores y alumnos de manera general, los sentidos y significados que damos a ellas. Por ejemplo: buscamos que la fotografía y las obras audiovisuales escapen del sentido habitual de documento de lo real, de prueba factual-verídica de la existencia de algo, de neutralidad capaz de darnos a ver la realidad en si misma, considerando, sobretodo, que la forma de mostrar este algo es también parte de los sentidos y significados que se expresan en una cierta imagen. [...] la principal acción educativa (subjetivadora) de una imagen es decirnos cómo debemos experimentar la imagen, exponiéndonos a ella, como imagen.

2. Combate en el campo del (concepto de) espacio: asumiendo que el pensamiento espacial geográfico tiene sentido, de cierta manera, aprisionado en una concepción reductora de lo que sea el espacio:

como algo extensivo, sobre el que disponen las cosas; como algo que se da más allá de las imágenes, las cuales simplemente lo capturarían/registrarían, sin que ganara existencia también como/en las/a través de las imágenes. Para nosotros, el espacio es tomado como algo expreso en las obras – mapas, fotografías, videos... - y no como algo allí representado. Espacio como algo que se configura en la intensidad de la vida (de las/en las imágenes) y no como una superficie sobre la cual la vida se da. Espacio como composiciones eventuales de trayectorias-fuerzas coetáneas, humanas e inhumanas, que negocian poderes-relaciones a cada momento-lugar, estando todas siempre en devenir, abiertas para el porvenir, para otras composiciones espaciales que se hacen existir.

3. Combate en el campo de la educación: que puede ser realizado sobre/con las fuerzas-trayectorias inhumanas que componen la educación contemporánea (tanto la escolar como no escolar) al criarnos o lidiarnos con imágenes que huyen de los sentidos y lugares culturales ya establecidos (sea dentro o fuera de los itinerarios escolares), una vez que, al forzarnos al apareamiento de otras formas de imágenes en actividades educativas, estamos forzando también a los profesores y alumnos a lidiaren con las imágenes (las nuevas y las ya institucionalizadas) a partir de otras posibilidades de pensamiento y creación, haciendo con que las imágenes (sus usos, sentidos, significados, expresividades...) entren en devenir”².

Mirando la trayectoria de la Red, desde el principio de su consolidación hasta ahora, es bien claro que estas tres líneas – lo que está pasando, hacer red y combate *con* – compusieron nuestro ritornelo, el hilo de la cancioncita con que salimos de casa³. Y con ello inventamos, producimos, expandimos, tensionamos, procesos cuyos resultados pueden ser acompañados en nuestro sitio web www.geoimagens.net. Fue con ese trío de líneas que dejamos

² Oliveira Junior, W. M. (2013). Combates e experimentações: singularidades do comum. In: Ferraz, C. B. & Nunes, F. G. (Org.). *Imagens, Geografias e Educação – intenções, dispersões e articulações*. 1ed. Dourados: Editora da UFGD, pp. 303-314.

³En referencia al capítulo “1837 – Acerca do Ritornello” In: Deleuze, G. & Guattari, F.. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, pp. 115-170.

nuestras huellas en la trayectoria conjunta y colectiva que realizamos desde 2009. Y todavía antes de ello...

En ese período realizamos cinco coloquios internacionales intitolados "La educación por las imágenes y sus geografías"⁴; producimos los anales de los coloquios; organizamos 11 números temáticos o dosieres en periódicos cualificados de Geografía y de Educación; publicamos 4 libros. Este es el quinto. Estas producciones a veces abarcaron todos los polos de la Red, otras fueron estructuradas por afinidades de las cuestiones que estaban en investigación en el momento, y, también, otras derivaron de actividades colectivas. En casi todas estas publicaciones también estuvieron presentes invitados e invitadas de fuera de la Red. Hacer red con el afuera, con las fuerzas – personas, pensamientos, sensaciones, imágenes, geografías, educaciones... - que ya nos atravesaban, pero aun no constituían la Red.

En este abrirse para (el) afuera, la Red ha hecho un gran esfuerzo para que su producción esté disponible en medios electrónicos y de acceso gratuito.

La Red se organiza en polos, con sede en instituciones públicas de enseñanza e investigación. Hoy hay 7 polos en Brasil, con 9 instituciones involucradas (Uberlândia – ESEBA/UFU, Natal – UFRN, Vitória – Ufes, Dourados – UFGD, Campinas – Unicamp, São Paulo – USP e Sul – Udesc, UFPR e UFFS-Erexim), un polo en Colombia (Córdoba – Unicor) y uno en la Argentina (Buenos Aires – UBA/Unicen). Las instituciones que hacen parte de la Red celebraron Acuerdo de Cooperación, que permitió el tránsito de investigadores entre sus distintos polos, especialmente en proyectos de post doctorado y en el fortalecimiento de programas de posgrado, además de la realización de algunas acciones comunes. La actividad más reciente, derivada de este Acuerdo, fue la realización, en el primer semestre de 2021, de la asignatura conjunta de posgrado por la Unicamp, Ufes, Udesc e UFGD,

⁴El primer coloquio no se cuenta aquí. Se llevó a cabo en 2009 y fue lo que dio origen al proyecto de la Red.

titulada “Imágenes, geografías y educación”, que contó con la participación de investigadoras e investigadores de todos los polos de la Red, como ministrantes de clases específicas o como público de la asignatura, que tuvo estudiantes matriculados de todas las regiones brasileras, más allá de estudiantes argentinos y colombianos, totalizando más de 60 participantes.

Entre 2016 y 2020 la Red realizó una investigación conjunta, titulada “As telas da escola: cinema e professores de geografia” (Pantallas de la escuela: cine y maestros de geografía) que trató la calificación del proceso de reglamentación de la Ley 13.006/2014. La ley brasilerá establece que la “exhibición de películas de producción nacional constituirá componente curricular complementario integrado a la propuesta pedagógica de la escuela, su exhibición es obligatoria por, mínimamente, 2 (dos) horas mensuales”. Considerando la relevancia de la imagen cinematográfica en la composición de trayectorias educativas, la Red se dedicó a comprender las relaciones entre preferencias cinematográficas personales y elecciones profesionales de profesoras y profesores de Geografía y las relaciones entre el cine y las prácticas educativas en Geografía. La encuesta base de la investigación ha sido respondida por maestros y maestras de varias ciudades brasileras, argentinas y colombianas. Los principales resultados de la investigación fueron publicados en dossier homónimo en la Revista ETD – Educação Temática Digital (v. 23, n. 2, 2021). La investigación común promovió una ampliación del compromiso de las investigaciones de los polos con el cine, así como permitió asociaciones muy proficuas con otros agentes de este campo (investigadores y investigadoras, cineastas, etc.). Del mismo modo, se constituyeron acercamientos con investigadores y investigadoras en los diversos campos en que la Red actúa.

Los textos que componen este libro resultan de este duplo movimiento: la maduración de la Red en sus combates instituidos y el fortalecimiento de asociaciones, particularmente las constituidas para el VI Coloquio Internacional “A educação pelas

imagens e suas geografias”, realizado en noviembre de 2021, con amplias conexiones con el proyecto “As telas da escola”.

En la imagen que compone la tapa del libro vemos un hombre-personaje Juscelino, de la película *Hombre-peixe*, de Clarisse Alvarenga (2017), en la inminencia de zambullirse, de la realización del devenir que da título a la película, que tuvimos el privilegio de asistir y debatir durante el VI Coloquio. Pasada ya una década (un poco más...) de la existencia de la Red, esta imagen de Juscelino nos hizo revivir aquello que nos atravesaba y, al mismo tiempo, revigorar el deseo de zambullirse, pues tenemos la red para asegurar, para prender y para vaciar.

En su conjunto y en sus disposiciones, los textos aquí presentados realizan por lo menos tres sentidos de huella, advenido de ahí el título del libro: “Huellas de las imágenes en la imaginación geográfica”. El primer sentido es justamente aquél que nos trajo Ana Maria Preve, sobre lo que nos incomoda, que nos ayuda a pensar en cómo podemos constituir, con las imágenes, problemas sobre el modo cómo imaginamos el mundo, cómo imaginamos el espacio. Otro sentido de huella se refiere a las marcas dejadas sobre un medio, vestigios que pueden hacernos comprender, problematizar y también inventar, con tales trazos, narrativas del mundo. Hay huellas de los lenguajes en las imágenes tanto como hay huellas de aquello que se quiere presentar como real, de ahí este sentido de huella ser muy fértil en las prácticas educativas. Y hay también un sentido de huella, tal vez menos explícito en la textualidad, que tiene que ver con aquello que atraviesa el cuerpo cuando nos zambullimos en las cuestiones que nos afectan, un frío que atraviesa la columna vertebral, emoción y fruición tan necesarias a la vida.

Organizamos los bloques de textos considerando estas diferentes huellas, pero con énfasis en aquella de que trata del problema con que combatimos. Esos problemas están revelados en los verbos que componen las nominaciones de los bloques: investigando y pensando, educando y enseñando, hablando y mirando.

El primer bloque, “Pesquisando (as) imagens (e pensando através delas)” [“Investigando (las) imágenes (y pensando a través de ellas)”], empieza con el texto “¿Qué hacen las imágenes entre ellas? o Itinerarios iniciales de un proyecto de investigación”, de Verónica Hollman. En ese texto la autora presenta los movimientos iniciales que gestaron la investigación “Genealogías de las miradas: las solidaridades que configuran las grafías de los procesos de formación territorial”, mostrando el amplio repertorio de investigaciones anteriores, estudios en red y preocupaciones académicas y políticas que llevaron a la formulación de la pregunta central del referido proyecto: “Como intervienen las imágenes que ya existen en la creación de nuevas imágenes”. La autora indica proposiciones de autores de la Red “Imagens, Geografias e Educação” y de autores como Didi-Huberman, así como un conjunto de estudios sobre las imágenes y la geografía. Finaliza con la indicación de que la traducción, yuxtaposición y copia son tres operaciones en imágenes anteriores que actúan en la creación de nuevas imágenes y se pregunta: “¿Qué pueden los conjuntos de imágenes?”.

Luego, en el texto “Pesquisar entre fronteiras: imagens, geografias e educação”, Valéria Cazetta busca articular el modo como ha pensado en las investigaciones del Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Culturas Visuais, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP), a partir del encuentro entre imágenes, geografías y educación, y de los referenciales teóricos y metodológicos de la micropolítica deleuze-guattariana y del montaje didi-hubermaniana. Al traer cada uno de los estudios ya realizados, parte de ellos publicados, objetivó presentar una trayectoria de idas y venidas acerca del pensamiento visual contemporáneo y de las gestualidades en ella implicadas, buscando destacar el alejamiento en relación a una determinada idea de metodología de investigación vinculada a determinadas prescripciones procedimentales y, con ende, la cercanía con un *modus faciendi* que busca relacionar, por medio de un montaje, diversas cartas de modo análogo a como lo hacen las tarotistas

En “Geografías negras e brancas de bebês e imagens de seus deslocamentos em casa, na creche e nos terreiros de Candomblé”, texto de autoría de Gabriela Tebet, Ellen de Souza, Natália Santos, Bruna Santos e Paulo Fabrício Gomes, se discuten los resultados de una investigación que se propuso a acompañar bebés en sus vidas cotidianas y trazar mapas de sus trayectos y de sus encuentros y agencias a partir de un referencial teórico pautado en Deleuze, Guattari e Deligny. La investigación ocurrió en 12 ciudades brasileras, tres ciudades colombianas y una ciudad francesa, acompañando bebés tanto en guarderías infantiles como en sus casas o en actividades con sus familias en parques, en la feria o en centros culturales y en espacios religiosos, uno de los lócus de investigaciones fue un terrero de Candomblé, entre 2018 y 2020. Con ese acompañamiento de la vida de los bebés y por medio de imágenes fotográficas y cartográficas, autoras y autor buscaron evidenciar el modo como bebés y niños pequeños participan de las geografías blancas y negras del espacio doméstico, educacional y cultural-religioso del Candomblé.

Cerrando ese primer bloque, el texto de Yamith Cuello Vergara y María Alejandra Taborda Caro, titulado “Disposiciones corporales y territorios de vida: Un estudio de los indígenas Emberá Katío del Alto Sinú – Colombia – desde la fotografía” aborda la construcción de una territorialidad socio-corporal de este grupo indígena que habita Tierraalta, un municipio situado en el departamento de Córdoba (Colombia) a partir de un conjunto de fotos que funcionan como soportes materiales-visuales. Más allá del estudio de la imagen en sí misma, buscan el diálogo entre las categorías *territorios de vida* y *disposiciones corporales*, para mostrar cómo se configuran los significados de sus construcciones simbólicas, y cómo es posible identificar un discurso social/visual que opere en la comprensión de estas etnias. Su cuestión central es: “¿Qué es lo que la imagen fotográfica no dice, en su exterioridad, de la comunidad Emberá Katío en relación a sus territorios-cuerpos simbólicos?”.

El segundo bloque, titulado “Educando (pelas) imagens (e ensinando através delas)” [“Educando (por las) imágenes (y

enseñando a través de ellas)"] comienza con el texto de Luís Henrique Rocha y Flaviana Nunes titulado "O cinema no livro didático de Geografia: possibilidades para além da 'ilustração' do conteúdo". En este texto autor y autora presentan parte de las reflexiones presentes en la tesis de maestría "O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLD/2018", apuntando que el cine comparece en los libros didácticos mayoritariamente como un complemento o ilustración del contenido a ser trabajado y problematizando algunas cuestiones relativas a tres películas más citadas - - *Central do Brasil*, *Que horas ela volta?* y *Vidas secas* -, destacando, a partir de composiciones con escenas/frames de cada película, su capacidad estética de afectar los sujetos y criar pensamientos otros sobre el espacio. Al final, nos dejan preguntas sobre las relaciones entre cine y enseñanza de geografía: "¿Cuál mirada hacemos de las películas? ¿Para dónde miramos? ¿Qué miramos? ¿Qué esperamos? ¿Esperamos?".

Sandra Gomez, Pablo Fernandez y Sabina Prado, en el texto "A fotografia como linguagem, fonte de investigação e ensino de Geografia", narran las experiencias emergentes del taller de formación de profesores y estudiantes de Geografía denominado "Possibilidades da fotografia como linguagem e fonte de pesquisa em Geografia". En el taller fue abordado inicialmente el encuadre teórico-epistemológico, en términos de las conexiones entre el lenguaje de la fotografía, la geografía y la educación. Luego, tomando el lenguaje fotográfico como medio de movilización y producción de afectos, se estableció como medio de expresión y reflexión teórica la producción, interpretación y experimentación de narrativas fotográficas, finalizando con la recuperación de "mi lugar, mi paisaje" como una experiencia imaginaria y existencial, subjetiva y objetiva, a partir de la creación de otras geografías a través de fotografías.

El texto "Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégia pedagógica de interação", de Silvia de Amorim y Ana Paula Chaves, presenta y reflexiona sobre la producción

imagética a partir de la estrategia pedagógica “¿Qué veo en mi ventana?”, acción elaborada por maestros del grupo de niños de dos años de edad del Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos, en Florianópolis/SC. Para este diálogo, las autoras se basan en estudios desarrollados por investigadores que discuten cómo el proceso de creación de la imagen puede ser comprendido a partir de la relación establecida con el espacio, la interacción que proporciona afectar y ser afectado por medio de las elecciones realizadas, más allá de apuntar a las diferencias conceptuales de película, filmación, edición y montaje. Así, destacan que la propuesta “¿Qué veo en mi ventana?” involucró la noción de encuadre de la imagen a través de la moldura de la ventana, estimuló la construcción de narrativas infantiles, y dio oportunidad a que las familias se volvieran fotógrafos y telespectadores en el propio proceso de creación.

La producción de imágenes de la Amazonia presentes en el campo de la Geografía escolar y de los Estudios amazónicos y su influencia en las imaginaciones geográficas es el tema central del texto “'Na Amazônia não tem cidade': Imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo”, de Raphaela Desiderio. La autora presenta reflexiones a partir de las conversaciones y cuestiones traídas por estudiantes de escuelas públicas de Xinguara, municipio localizado en la Amazonia paraense (Brasil) – “A Amazônia é lá”, “Xinguara é na Amazônia?”, pero “na Amazônia não tem cidade!” –, problematizando el territorio del poder específico de la Geografía escolar y el modo como actúa en el proceso de producción de imágenes. Referenciada en Doreen Massey argumenta al respecto de la importancia de concebir el espacio como multiplicidad, trayendo fotografías de libros didácticos y de un pequeño fragmento de un reportaje para tensionar la educación geográfica y colocarla en movimiento.

Como cierre de este bloque, tenemos el texto “Oficina, tentativa e cartografia intensiva: sobre um modo de fazer em educação” de Luiz Guilherme Augsburguer, Ana Maria Preve y Danilo Ribeiro, en el cual relatan y discuten una experiencia de

taller realizada en el HCTP (Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico) ubicado en la ciudad de Florianópolis/SC, con la película *Zero em comportamento*, del cineasta francés Jean Vigo (1933). Comprenden el taller como un modo de hacer en educación que se desvía tanto de la lógica pedagógica de transmisión de algo a alguien, como metodológica, de sistematización de una práctica estanca y replicable, pero abierta a las modificaciones y variaciones que el encuentro con el otro coloca. Atravesando el territorio educacional donde el taller se realiza, presentan ciertos encuentros – una idea, una película, un lugar, un grupo, un modo de hacer, una conversación, una leyenda perdida, etc. – y buscan seguir el trazar del participante, acompañar aquello que pide pasaje y muchas veces no tiene y no puede tener lengua, aquello que no puede ser completamente traducido por lenguaje algún sin desaparecer, aquello que no se puede explicar sin que desaparezca en la tentativa de hacerlo.

“Falando (com) imagens (e vendo através delas)” [“Hablando (con) imágenes (y mirando a través de ellas)”] es la denominación del último bloque de textos del libro, en el cual se presentan, con mayor énfasis, las colaboraciones que la Red fue constituyendo más recientemente a partir del cine y del pensamiento sobre el espacio.

Abre este bloque el texto “Comunidade de cinema com professores: uma experiência de encontro entre universidade e escolas públicas”, de Carlos Eduardo Miranda y Wenceslao Oliveira Junior. En el texto, los autores relatan y reflexionan sobre una experiencia de creación de comunidad de cine formada por profesores universitarios, padres y maestros de la enseñanza básica, maestros y monitores de educación infantil, coordinadores, directores, supervisores de redes públicas, estudiantes de grado y posgrado en el año de 2017, desdoblándose en muchas acciones dentro y fuera de la universidad y culminando con la creación de una asignatura en el programa de posgrado en educación de Universidade Estadual de Campinas-Unicamp intitulada “Comunidade de Aprendizagem com Cinema”, en 2021. La propuesta del cineclub fue hacer que personas de diversos niveles

de enseñanza, con diferentes formaciones culturales y distintas expectativas sobre la educación, se colocasen en un espacio común, para demostrar que son capaces de emitir una palabra que enuncia algo de lo común – el encuentro entre películas y personas – y no solamente como voces emocionadas por las películas asistidas. Así, los autores destacan que el cineclub, pensado como una comunidad de cinema, se vuelve una política de formación de profesores apoyada en la idea de Rancière del arte como el reparto de lo sensible, reparto ese que nos desafía a repartir de otro modo lo común de una comunidad, a desestabilizar la distribución de los poderes, de las identidades, de los espacios y de los tiempos, de lo visible y de lo invisible, de la palabra y del ruido.

Los dos textos siguientes, que cierran con clave de oro el bloque y también el libro, tienen como foco común la película *Hombre-peze*, de Clarisse Alvarenga. La cineasta que en el texto “Os espaços, suas escutas e escritas em *Homem-Peixe*” relata el proceso de realización de la película, de la elección del personaje a su conocimiento del espacio y su deseo de viajar y conocer el mar, hasta sus elecciones de filmación, montaje y banda sonora que buscaron dar expresión a la narrativa que emerge de la escucha que el personaje central, Juscelino, hace del mar y de la vida en el litoral y de la traducción de eso en sus términos de agricultor. La película se hace como la narrativa de un territorio intersticial que gana existencia en imágenes y sonidos, en el encuentro con otro territorio, costero, que hace el personaje del interior volverse otro justamente al incorporar en su territorio la vida – la palmera, las conchas, las memorias de las conversaciones... - que se sucedió allí.

Irene Depetris Chauvin, a partir de referenciales de la Geografía Cultural y de la “etnografía sensorial”, apunta, en el texto “Materia vibrante: recorridos sensoriales y producción de lugar en el documental *Homem-Peixe*”, como la película explota las dimensiones multisensoriales del espacio donde el hombre-personaje Juscelino efectiva su transfiguración en pez-imagen a través del encuentro entre su cuerpo y las demás materias vibrantes humanas y no humanas que producen el paisaje costero. Al hacer

vibrar la materia orgánica e inorgánica a través de un “modo háptico” de filmar y montar, la película revaloriza las cualidades sensibles de la experiencia del humano al mismo tiempo que apunta la materialidad multiespecie del territorio como coproductora del lugar.

Mientras este libro era preparado, innumerables veces nos atravesaron fuerzas del contexto social y político, locales y mundiales, que probablemente nos afectaron (y afectan): la pandemia de Covid19, que tantas víctimas provocó (y llevó nuestro compañero Fernando Henao Granda, del polo Colombia); la guerra entre Ucrania y Rusia, que es más una guerra en que perdemos muchas vidas y es también una guerra de imágenes a moldear nuevos (¿?) imaginarios geopolíticos... En ese periodo también nos afectaron (y afectan) la pérdida de voces, y aquí son recordadas – como una forma de homenaje – la pérdida de las voces de dos lindas y fuertes mujeres negras: Elza Soares e bell hooks.

De los textos de esta última extrajimos ideas-fuerza que traemos para componer el cierre de esta presentación en la perspectiva de que abran, proliferen y fortalezcan nuestras huellas y nuestros combates *con*:

“Yo no solo voy a mirar. Quiero que mi mirada cambie la realidad”⁵.

“Cambiar la forma como vemos las imágenes es claramente una manera de cambiar el mundo”⁶.

¡Buenas lecturas!

⁵hooks, b. (2010). The Oppositional Gaze: Black Female Spectators. In: Belton, J. (ed.). *Movies and Mass Culture*. New Jersey: Rutgers University Press, pp. 247-265.

⁶ hooks, b. (1996). *Reel to real: race, sex, and class at the movies*. New York: Routledge.

I

**Pesquisando (as) imagens
(e pensando através delas)**

¿Qué hacen las imágenes entre ellas? Itinerarios iniciales de un proyecto de investigación

Verónica Hollman

El modelo del ojo humano se ha ido perdiendo como dispositivo del mirar en favor de una nueva lógica de producción visual que privilegia hacer existir las imágenes construyéndolas a partir de otras (de Angelis, In: Fontcuberta, 2020: 32).

En la investigación sobre los usos civiles de la visión aérea en Argentina⁷ fui encontrando un conjunto de imágenes realizadas por artistas contemporáneos que presentaban la mirada cenital. En un sentido amplio y laxo, me refiero a trabajos artísticos que apelan a la visión aérea, ya sea en su proceso de creación y montaje, o la promueven en tanto experiencia a partir de la propia obra. Cabe señalar que el interés de los artistas por la visión cenital no es novedoso⁸. La exhibición *Vues d'en haut*, realizada en el Centro Pompidou Metz en el año 2013, trazó distintos vínculos entre la visión aérea y el arte a través de aproximadamente 500 obras en dos períodos históricos: de 1850 a 1945 y de 1945 hasta la primera década del siglo XXI (Lampe, 2013). Sin embargo, los cambios sustanciales que se han producido en las tecnologías de

⁷ Visión aérea e imaginarios geográficos. De las fotografías a las imágenes tomadas desde drones: prácticas, discursos y usos de la visión aérea en la esfera civil en Argentina.

⁸ El desarrollo tanto de las tecnologías de aviación como de la fotografía en el siglo XX influyó varios movimientos artísticos como el Futurismo italiano, el Cubismo y el Suprematismo. Hasta el momento, los académicos de la Historia del Arte, la Cartografía Crítica, la Filosofía y la Geografía han estudiado mucho más los mapas que las imágenes aéreas producidas en prácticas artísticas (Harmon, 2004; 2009; de Diego, 2008; Tiberghien, 2010; Besse & Tiberghien, 2017).

visualización desde el aire en los últimos diez años del siglo XXI⁹ suponen aun una mayor producción y circulación de las imágenes aéreas y su creciente uso en diversas prácticas en el campo civil.

El hecho de que los artistas contemporáneos¹⁰ introduzcan la visión aérea a sus obras (o en su producción), por un lado, indica que este modo de mirar no se circunscribe a determinadas prácticas de orden técnico, sino que forma parte de nuestra cultura visual. Por otro lado, los relatos de algunos artistas revelan la participación intensa y frecuente de otras imágenes en sus procesos creativos. Ya sea como experiencia, inspiración, modo de aproximación o memoria visual, fotografías aéreas, fotografías tomadas desde drones, imágenes satelitales y mapas, se inscriben en la nueva imagen.

La experiencia de los artistas, entonces, ofrecía algunos indicios para postular que las imágenes (ya no solo aquellas producidas en prácticas artísticas) podían contener composiciones de otras y constituirse, entonces, en ensamblajes visuales que la nueva imagen, en tanto objeto, muchas veces terminaba invisibilizando. Comenzó a delinearse un campo de interrogantes en torno a lo que *hace* una imagen en el proceso de producción de otra: ¿Cómo intervienen las imágenes que ya existen en la creación de nuevas imágenes? O dicho de otro modo, ¿cómo se inscribe y re-escibe el mundo que cada una de ellas presenta al crear otra imagen?

En este capítulo propongo reconstruir los itinerarios iniciales de un proyecto de investigación colectivo aprobado recientemente por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas¹¹

⁹ Me refiero particularmente a la tecnología de los drones y a los cambios en las condiciones sociales de circulación de las imágenes aéreas como la declaración de acceso libre y público de las bibliotecas de imágenes de los principales productores de estas imágenes como por ejemplo el United States Geological Survey (USGS).

¹⁰ Entre otros mencionaré a Vik Muniz, Cássio Vasconcellos, Alexandra Kehayoglou, Tomás Saraceno, Florian Maier-Aichen, Michael Light, Jun Nguyen-Hatsushiba, Nurit Gur-Lavy Karni, Yan Arthus-Bertrand, Elian O'Hara Slavick, Josh Begley y James Bridle.

¹¹ El proyecto se titula "Genealogías de las miradas: las solidaridades que configuran las grafías de los procesos de formación territorial" y es co-diregido

y su relación con la Red de Investigaciones “Imagens, geografias e educação”. Trazaré líneas que, bajo formas diversas, fueron desplegando campos de interrogantes en torno a los encuentros “entre” imágenes, su potencia inventiva y su participación en los procesos de formación territorial.

Las imágenes como *grafías*

En uno de los artículos del dossier “A educação pelas imagens e suas geografias”, Oliveira Júnior. proponía concebir las imágenes “como *grafías* diversas das materialidades que gravam desenhos em superfícies quaisquer [...]” (2009, p. 17). A lo que agregaba: “a pintura é a língua das cores a desenhar formas e sentidos, as fotografias são desenhos feitos de luz, tendo o cinema movimentado esses desenhos luminosos” (Oliveira Júnior, 2009, p. 17).

La palabra *grafía* en portugués alude a la noción de escritura, de registro o de estudios. En castellano refiere a la “cualidad de grabar, escribir”¹². Concebir las imágenes como *grafías* delinea en ellas una matriz compartida: todas ellas serían modos de escribir. A la vez señala la existencia de distintos modos de hacerlo, cada uno con su especificidad. En aproximaciones sucesivas, encontré en esta conceptualización algunas claves de método para trabajar con las imágenes.

En primer lugar, la imagen como *grafía* remite a una materialidad. Es decir, existe una relación entre la imagen/idea y el soporte que permite su inscripción — un papel, una pantalla, una tela, un muro, la piel, entre tantas otras materialidades posibles. El soporte define aspectos tales como el tamaño de la imagen, su ubicación,

por Perla Zusman y Verónica Hollman. Participan del equipo de investigación algunos de los integrantes del Polo Buenos Aires de la Red “Imagens, geografias e educação”.

¹² La palabra *grafía* en la lengua castellana significa “modo de escribir o representar los sonidos, y, en especial, empleo de tal letra o tal signo gráfico para representar un sonido dado” (Real Academia Española).

durabilidad, distribución y textura. También interviene en los modos de encontrarnos con ellas y de mirarlas (Hollman, 2014).

La grafía alude, en segundo lugar, a una forma: “la forma imagen” que, como explicaba Milton Almeida “com suas linhas, superficies, perspectivas, manchas, é também a forma de pensar o que a imagem mostra. Os significados das imagens são também os significados de como elas se mostram” (apud Soares, 2015, p. 64). Es decir, la propia grafía, en tanto forma de la imagen, brinda algunas de las claves para su lectura. En la “forma imagen” sería posible, entonces, identificar las particularidades que entraña cada uno de los lenguajes visuales.

Si las imágenes son modos de escribir el espacio, podríamos seguir diciendo con Oliveira Júnior. que cada uno de esos modos de escritura “estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo” (Oliveira Júnior. 2009, p. 20). Entender las imágenes como grafías nos coloca, entonces, ante un abanico amplio y diverso de modos de escritura del espacio.

Los lenguajes visuales como posibilidades de creación

Campos tan diversos como las didácticas de las ciencias y el diseño han valorado particularmente las virtudes comunicacionales de las imágenes. No resulta extraño que, en un período de producción y circulación masiva de imágenes (Fontcuberta, 2020), desde distintas disciplinas se dirija la atención a la identificación de herramientas orientadas a captar y mantener la atención de los observadores así como a munirlos de estrategias que ordenen ese “exceso” de imágenes y les permitan atribuirles sentidos. Es decir, el dominio de los lenguajes visuales optimizaría y haría más eficiente la visualización de información (estadística, histórica, geográfica, etcétera).

No pondré en discusión la supuesta efectividad, precisión y claridad de los lenguajes visuales; tampoco las posibilidades que ellos abren a otras formas de construcción del pensamiento al facilitar operaciones cognitivas como la comparación, la

identificación de tendencias, la elaboración de interrogantes¹³. Sin embargo, la concepción comunicacional del lenguaje brinda escasas contribuciones en lo concerniente a los procedimientos, operaciones y decisiones que se ponen en juego en la creación de una imagen. En términos generales, se limitan a la identificación de las estrategias más efectivas de transmisión de un contenido (la información) a una audiencia (quien mira).

En este sentido, al problematizar la concepción comunicacional del lenguaje y proponer concebirlo desde su potencia expresiva y creadora, Oliveira Júnior. y Girardi (2011, 2020) estimulan la indagación del propio proceso de producción de las imágenes. Las imágenes:

[...] criam mundos ao tornarem visíveis o que até então era invisível, tornarem sensível o que antes era insensível (mas já compunha o mundo, como o excesso de real que compõe o real). Estas seriam imagens puramente expressivas uma vez que dão expressão (dão passagem) ao mundo. Não representam nem o mundo, nem o que sujeito quis representar, ainda que tragam nelas múltiplas parcelas do que poderíamos chamar de representação do mundo e do sujeito (suas “objetividades” e “intencionalidades”, respectivamente). (Oliveira Jr. & Girardi, 2020, p. 63).

Si el lenguaje es una producción colectiva que nos antecede y que se produce en forma continua (Oliveira Júnior. & Girardi, 2020), cada nueva producción traería, de algún modo y de manera más o menos trazable, marcas y trazos de otros lenguajes (y entonces, de otros modos de pensar el espacio). Asimismo, es dable suponer que los “entre” imágenes/ lenguajes despliegan otras posibilidades de expansión y re-creación que permitirían identificar y desnaturalizar la potencia creadora y específica de cada lenguaje visual.

¹³ Las obras de Edward Tufte (1990, 1997, 2001, 2006) se empeñan en mostrar que estas virtudes no son inherentes a las imágenes sino que resultan de un riguroso trabajo de diseño visual. Es decir, también hay imágenes que son poco precisas, claras y efectivas para comunicar la información.

Oliveira Jr y Girardi advierten que la potencia política de esta concepción reside en tomar los propios lenguajes como creadores de mundos y de pensamientos del espacio geográfico. Es decir, si cada una de las elecciones y decisiones que se toman en ese proceso define el contenido de lo que se dice, desentrañar las operaciones a través de las cuales se ensamblan las imágenes nos permitiría aproximarnos todavía más a las múltiples formas de escribir el espacio.

Las imágenes como composición/ensamblaje de otras imágenes

Otra de las vías de ingreso para indagar lo que hacen las imágenes entre ellas al producir una nueva se inspira en los trabajos de Georges Didí-Huberman. A partir de la obra *Arbeitsjournal* del dramaturgo Bertolt Brecht¹⁴, Didí-Huberman (2008) estudia el valor argumentativo de los modos de exposición de las imágenes y discute la noción de montaje. Siguiendo su proposición, una imagen se revela insuficiente y exige que, quienes las miramos y trabajamos con ellas, las hagamos entrar en diálogo con otras. Cada imagen formaría parte de un entramado de palabras e imágenes: un montaje que “enlaza y entreteje” un discurso. A su vez, cada montaje de las imágenes resulta en discursos visuales y modos de mirar particulares.

Para Didí-Huberman “adjuntar visual y temporalmente diferencias” (2008, p. 78) permite la emergencia de conexiones no previstas que emergen en las tareas de recorte, desplazamiento y disposición en otros órdenes las imágenes. Como si la composición de esas mesas de trabajo de imágenes habilitase un modo de mirar

¹⁴ La composición, como examinará Didí-Huberman, en tanto método de trabajo con las imágenes y de re-lectura del mundo se remonta todavía más atrás con la mesa de trabajo del historiador de arte alemán Aby Warburg y de su Atlas. “El atlas *Mnemosyne*” posee 60 láminas con imágenes que rastrean la pervivencia de símbolos y arquetipos que migran desde la antigüedad. En él reúne todos los objetos de su investigación en un dispositivo de “paneles móviles” constantemente montados, desmontados, remontados.

que comprende todo el cuerpo cada vez que las manos retiran y colocan una imagen en ese panel.

Ahora bien, si toda imagen requiere de otras cuando la miramos también podríamos pensar que algo similar ocurre cuando se crea una nueva imagen. Dicho de otro modo, quien produce una imagen apelaría a las imágenes que se han hido fijando en su memoria y a otras que en materialidades diversas no solo funcionan como “fuente” o como “base”, sino que también se van ensamblando gráficamente. Una nueva imagen sería un palimpsesto de otras. El interrogante que adviene es cómo se ensamblan esas “otras” imágenes en la creación de una nueva imagen. Dicho de otro modo, ¿Qué procedimientos se ponen en operación para “adjuntar visualmente” otras imágenes en una nueva? Si “cualquier imagen es precedida o sucedida por extensas series de gráficos, tablas, ecuaciones, leyendas, párrafos” (November, Camacho-Hübner & Latour, 2013, p. 8), entonces podríamos preguntarnos ¿cómo se ensamblan las diferencias que supone el lenguaje de cada imagen que integró la mesa de producción de una nueva imagen?

Un relevamiento de las investigaciones sobre los encuentros entre las imágenes en el campo de la Geografía

Entre las numerosas investigaciones, que desde fines del siglo XX exploran la relación entre visión y conocimiento geográfico en los sub-campos disciplinares de la Geografía Cultural y la Geografía Histórica, así como desde la Historia de la Cartografía, un campo autónomo aunque próximo a la Geografía, se distinguen cuatro grupos de contribuciones específicas sobre los vínculos entre las imágenes de lo espacial.

Un primer grupo de contribuciones proviene de las *genealogías de paisajes*. Las investigaciones de Denis Cosgrove identifican en la pintura paisajística convenciones y gestos ya presentes en la producción de mapas topográficos. Cosgrove argumenta que la pintura de escenas de la naturaleza y de los espacios urbanos

requiere el dominio de destrezas y técnicas de bosquejo, propias de los mapas topográficos (1988; 2002). Por otra parte, destaca las destrezas del dibujo, diseño de mapas y reconocimiento de paisajes que los topógrafos militares enseñaban a los oficiales en los estados europeos (Cosgrove, 2002, p. 75). Así da cuenta de la existencia de una dinámica no lineal en las relaciones establecidas entre pinturas y mapas. Para Cosgrove la pintura paisajística reitera un *gesto cartográfico*: la ubicación del observador en una posición estratégica y privilegiada, por lo general un sitio más elevado. Un gesto que ha sido descrito por Bachelard (2005) como de miniaturización y dominio del universo.

En esta línea, la genealogía de los paisajes nacionales en Argentina que construye Graciela Silvestri examina la idea de traducción de un lenguaje a otro como distintas formas de “volver sensible el cuerpo de la patria” (2011, p. 209). Aunque su investigación está más orientada a las articulaciones entre literatura y artes visuales, Silvestri identifica algunas formas gráficas a partir de las cuales en las fotografías, las pinturas, las tarjetas postales y los mapas se retoman y reutilizan tópicos que incluso pueden tomar significaciones contrapuestas a las que se les atribuyeron originalmente. Incluimos también aquí una genealogía del territorio más que del paisaje emprendida por Graciela Favelukes, Alicia Novick y Alejandra Potocko (2009). Dos preocupaciones que atraviesan este estudio de los modos de presentación gráfica de la Quebrada de Humahuaca en mapas y esquemas constituyen aportes en términos más metodológicos. Por un lado, el interrogante sobre qué se muestra y qué se soslaya en cada una de esas grafías que se ponen en diálogo. Por otro lado, la exploración de cómo esas relaciones gráficas “definen, inventan y proponen una configuración del territorio en el acto mismo de reproducirlo” (2009, p. 200), sin que esos vínculos se restrinjan a una cronología de registros visuales.

Un segundo grupo de contribuciones se centra en el estudio del *proceso de producción de las imágenes*. Destacamos los aportes en términos empíricos y teóricos de la tesis doctoral de Malena Mazzitelli Masticchio (2017). Su tesis identifica los registros

visuales que se producen y utilizan en la elaboración de las cartas topográficas de la Dirección de Minas de Argentina antes, durante y a posteriori del trabajo de campo. Su investigación avanza en la identificación y análisis del funcionamiento de una serie de grafías - fotografías aéreas, fotografías con una mirada horizontal, fotografías estereoscópicas, bocetos de las formas del terreno, croquis, *blicks* (vistas cenitales) — como instrumentos o mecanismos de inscripción cartográfica que “transportan el terreno al gabinete” (Mazzitelli Mastricchio, 2017, p. 161). Por otra parte, Mazzitelli Mastricchio identifica algunas de las operaciones a partir de las cuales se relacionan esos registros visuales tales como la selección, la geolocalización, la asociación y la traducción de un lenguaje visual a otro. El mapa topográfico, siguiendo el riguroso estudio de la producción de cartas topográficas, será entonces para Mazzitelli Mastricchio, un “collage de imágenes que se homogeneiza en un solo tipo de lenguaje, el cartográfico, desde un único punto de vista, el cenital y desde una posición externa al resultado” (2017, p. 234).

En esta línea, Gisele Girardi (2017) a partir de una selección de obras de artistas que toman mapas como materia prima de sus procesos creativos identifica los procedimientos técnicos — collage, instalaciones, escultura y serigrafía — y algunos procesos gráficos que utilizan los artistas para “sabotear” la iconografía visual del mapa — tales como la exclusión de los códigos lingüísticos, la fragmentación de las formas de la imagen cartográfica y su reagrupamiento, la remoción de una serie elementos gráficos de los mapas y su desplazamiento a otro soporte. Girardi argumentará que, a través de esos movimientos gráficos, los artistas “limpian el mapa de la función única de representación del espacio” (2017, p. 127) y promueven la sublevación de las miradas que se ensamblaron en los mapas.

Un tercer conjunto de contribuciones busca *las huellas de un género de imágenes en otra*. Entre ellas se destacan los trabajos de Teresa Castro (2009) quien, retomando una de las ideas desarrolladas por la historiadora del arte Svetlana Alpers (2016 [1987]), analiza el “impulso cartográfico” del cine. Castro examina las operaciones cognitivas propias del mapeo en la cinematografía.

Identifica tres formas cartográficas en películas producidas en las dos primeras décadas de la historia del cine y que refieren a la Primera Guerra Mundial: la visión panorámica, las vistas aéreas y el atlas. El cine, según Teresa Castro, recrea cada una de las dos primeras formas cartográficas en dos modos de filmar y la tercera como una forma de organización del conocimiento visual. En el primer caso, la filmación con tomas horizontales realizadas con una cámara fija en un trípode que rota sobre su propio eje guía los ojos de los espectadores en un viaje espacio-temporal. Las tomas panorámicas permiten traducir visualmente la escala de los eventos y mapear los efectos de la guerra. En el segundo caso, la visión aérea se recrea en tomas que resultan de la disposición de la cámara a una mayor altura que los objetos que se filman y en un dispositivo que le da movimiento. Las tomas verticales y en movimiento producen un efecto de fusión de la visión macroscópica y microscópica: hacen visible un territorio más extenso, con una disminución del tamaño y el volumen de los objetos (Castro, 2013). El cine, para Teresa Castro, imprimirá “una sensación cinematográfica del mundo” (2009, p. 14) a esas formas de mirar propias de la cartografía. El atlas, la tercera forma identificada, ya no refiere a un modo de filmar, sino a una forma de organizar las imágenes, a un modo de ensamblar las imágenes y con ellas, de ensamblar miradas. El concepto de “formas cartográficas” es clave en un artículo de Gisele Girardi, Ernandes de Oliveira Pereira y Mayara Perinni de Aguiar (2021) recientemente publicado a partir de los datos de una investigación colectiva realizada por todos los polos de la Red “Imagens, Geografías e educação”. El lenguaje cinematográfico y el cartográfico se encuentra, además, con la escuela y las culturas escolares. En este artículo los autores identifican la pervivencia de esas formas cartográficas en las tres películas más elegidas por los profesores que participaron de la investigación y sugieren la posibilidad de que sea precisamente su presencia lo que haya facilitado su introducción en la escuela.

El cuarto grupo de contribuciones, examina *los vínculos existentes entre las imágenes a partir de la problematización de la mirada.*

Claire Reedleman (2018) toma como objeto de estudio obras de arte contemporáneo que utilizan técnicas cartográficas. A partir de ellas identifica procesos gráficos tales como la selección de fragmentos de mapas, su remoción de las relaciones geográficas originales — como la de contigüidad — y su yuxtaposición proponiendo otro ordenamiento así como los procesos de traducción de una imagen a otra — por ejemplo cómo la idea de antípodas que se subsume en una grilla de coordenadas geográficas funciona como inspiración de una instalación con fotografías y a su vez interviene en la selección de lugares del proyecto artístico. Reedleman también analiza los modos de visión que se amalgaman, cuestionan, reinventan y legitiman en las obras seleccionadas.

Un trabajo reciente de Gillian Rose (2016) examina las características de los objetos culturales digitales identifica la combinación de rastros propios de otras imágenes tales como la perspectiva cenital, oblicua y horizontal con niveles de aproximación que hacen sentir al espectador una experiencia de inmersión espacial. Aunque la investigación no profundiza en los mecanismos que se activan en la producción de visualizaciones digitales de escenarios urbanos a partir de la utilización de las fotografías aéreas, imágenes satelitales, cartográficas e imágenes provenientes de aplicaciones como *Google Earth* y *Google Map*, Rose identifica una ruptura en relación al punto de observación de los usuarios/espectadores. Para Rose, la composición que toman las visualizaciones digitales utilizadas en las prácticas publicitarias de los desarrolladores urbanísticos propone puntos de observación móviles que hacen que los usuarios “naveguen” en un espacio que se presenta como “fluido, maleable y al que podemos aproximarnos desde diferentes escalas” (2016, p. 339).

A modo de hipótesis: distintos modos de ensamblar lenguajes visuales

La hipótesis de la investigación tiene su eje en las operaciones que se activan cada vez que una imagen se utiliza en la producción

de otra. Nos interesa indagar precisamente las operaciones que se ponen en marcha “entre” las imágenes: las que se toman como base, como fuente y las que, como idea, comienzan a ganar materialidad. Cada uno de estas operaciones permitiría inscribir, siguiendo la proposición de Latour (1989, 1992), en una grafía las miradas construidas y puestas en circulación por otra. De manera preliminar pensamos en tres operaciones posibles: la traducción, la yuxtaposición, y el copiado. Cada una de estas operaciones podría ponerse en marcha de manera conjunta con mayor o menor grado de articulación.

Si aceptamos que el universo de lenguajes visuales es heterogéneo, la nueva imagen puede resultar de ensamblar lenguajes visuales diferentes. Por ejemplo, antes de tomar una serie de fotografías desde un drone, los fotógrafos realizan un relevamiento de los lugares a través de las composiciones de imágenes satelitales ensambladas en Google Earth, trabajan con fotografías tomadas desde el terreno que les permiten tener otros puntos de vista de una misma porción del terreno, recuerdan fotografías que fueron publicadas desde la posición cenital, mapean los recorridos que realizará el drone. Una de las operaciones que se activaría sería la traducción de un lenguaje visual a otro: de un mapa a una fotografía, de una imagen satelital a una fotografía en el caso señalado. Las contribuciones de la filóloga Barbara Cassin nos parecen particularmente fructíferas ya que propone conceptualizar la traducción como un proceso de creación, de reivención en lugar de como un pasaje literal de una lengua a otra. Para Cassin el acto de traducir constituye un “saber obrar con las diferencias” (Cassin, 2019, p.16) que supone cada lenguaje. Desde esta concepción de traducción, Cassin trabaja la idea de *intraducibles* “no como lo que no se traduce sino como lo que no cesa de (no) traducirse (Cassin, 2019, p. 21). Los intraducibles comprenderían los equívocos, los problemas, las dificultades que emergen en cada ensamblaje de lenguajes visuales. En este sentido, la identificación de los intraducibles entre lenguajes visuales sería una forma de admitir y lidiar con la

existencia de los diferentes modos de pensar el espacio que supone cada lenguaje en lugar de borrarlos e invisibilizarlos. Por otra parte, este trabajo de identificación de los intraducibles también permitiría precisar aquello que en un lenguaje visual se asume o acepta como una obviedad y en otro no.

La creación de una nueva imagen podría apoyarse en la yuxtaposición de imágenes de un mismo lenguaje visual o de lenguajes visuales diferentes. Proponemos entender la yuxtaposición como el proceso consistente en disponer “junto” sin la interposición de nexos o elementos de relación de elementos provenientes de distintas imágenes. Esta disposición de dos imágenes o de dos modos de mirar en una nueva imagen tendría la particularidad de no alterar las cualidades específicas de cada una, sino que las enfatizaría. Tal vez a partir de una imagen logre exponer con mayor claridad en qué consiste la yuxtaposición como operación de inscripción. *Serpent River Book* es un libro/instalación de la artista Carolina Caycedo de 72 páginas con un diseño que permite extender las hojas como un acordeón y desplegarlas en un *continuum*¹⁵. El libro es una composición de palabras e imágenes con un diseño que incluye triángulos que se pueden doblar para dar continuidad a la imagen/ las imágenes que, como los códices, ofrecen un relato visual. Como resultado de la diagramación de las páginas con las solapas triangulares, el *continuum* de las páginas que se despliega al abrir el libro materializa el trazado meándrico de un río. Esa “imagen-río” es el resultado de la yuxtaposición de imágenes satelitales, dibujos del río con diversas perspectivas (también con dibujos cenitales), realizados por la artista o por miembros de las comunidades locales, poemas, fotografías de los rostros de personas que viven en relación directa con el río, o incluso fotografías con vistas de paisajes. El ensamblaje de

¹⁵ La artista explica que el diseño se inspiró en la forma de un mapa del muro de Berlín y en los códices de los pueblos de Mesoamérica. Una de las características de algunos códices era precisamente que al desplegarlos podía alcanzar extensiones de decenas de metros.

imágenes no se invisibiliza. Por otra parte, la decisión de disponer “junto” esos diferentes lenguajes visuales, sin traducción, sin mediación resalta todavía más la especificidad de cada uno de ellos y hace presente la coexistencia de diversas concepciones del río, así como de los usos corporativos, las prácticas más artesanales y las acciones de resistencia.

Ensamblar imágenes de un mismo lenguaje visual podría también basarse en la reproducción de la imagen original o de un fragmento de ella (de manera manual, mecánica o digital) sin realizar cambios en los elementos que la componen ni en la forma en que ellos se disponen y articulan. Podríamos pensar la copia como una traducción en sentido literal. Las imágenes de folletería turística constituyen un buen ejemplo de este procedimiento gráfico de inscripción de imágenes pre-existentes. Es frecuente en el formato de la folletería turística la reproducción, sin mayores alteraciones y adaptaciones, de fotografías paisajísticas, retratos, mapas, ilustraciones ya sea en su totalidad o de fragmentos de ellas. Esto supone, por ejemplo, la copia permitiría ensamblar gráficamente no solo lenguajes visuales diferentes sino también escalas geográficas diferentes.

Consideramos que el trabajo empírico con el corpus de imágenes producidas y utilizadas en prácticas estatales, turísticas, artísticas, de valorización urbanística y patrimonial que han intervenido o intervienen en los procesos de formación territorial de Argentina en distintos períodos históricos de los siglos XX y XXI nos permitirá ajustar más la definición de cada una de estas operaciones así como identificar otros procedimientos que se ponen en funcionamiento cada vez que se crea una nueva imagen.

Posibles contribuciones de la investigación: ¿Qué pueden los ensamblajes de imágenes?

Doreen Massey identifica en la materialización gráfica de las reglas del pensamiento cartesiano la clave de construcción visual del espacio como extensión (distribución, ausencia, presencia), es

decir, una superficie continua y estática (Massey, 2005). Siguiendo a Massey, esas convenciones serían precisamente las que nos impide entender el espacio como la esfera que posibilita la coetaneidad (Massey, 2005). Identificar y entender los procedimientos que permiten ensamblar imágenes diversas en la producción de una nueva podría aportar elementos empíricos y teóricos para entender la política que se ejerce desde y con las imágenes producidas y usadas en prácticas que proponen intervenciones, más o menos directas, en procesos territoriales.

Esas reglas del pensamiento cartesiano que apunta Massey se configuran en ensamblajes de imágenes. Podríamos decir que la especificidad de cada grafía así como el tipo de proceso de inscripción prevalenciente implicaría la pérdida, la invención y/o la resignificación de dimensiones de lo espacial. Todavía más: las modalidades que tome esa inscripción participaría en la recreación, reiteración, legitimación o sublevación de las miradas de lo espacial ya inscriptas en otras imágenes, y así en la apertura u oclusión de posibilidades de estriamiento o alisado del territorio (Deleuze y Guattari, 2010 [1988])¹⁶. En este sentido, entendemos que la identificación y estudio de los diferentes procedimientos a través de los cuales se ensamblan grafías toda vez que se crea una nueva, además de desarmar la caja de pandora, podría aportar elementos para pensar qué pueden los ensamblajes de imágenes en escrituras otras del espacio.

Referencias

Alpers, S. (2016 [1987]). *El arte de describir*. El arte holandés en el siglo XVII. Buenos Aires: Editorial Ampersand.

¹⁶ Sin desestimar que existen diferencias entre la noción de territorio que proponen Deleuze y Guattari con la conceptualización que la Geografía hace del territorio, consideramos que hacer dialogar estas formas de pensarlo puede resultar sugerente en términos teóricos y políticos.

- Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Besse, J. & Tiberghien, G. (2017). *Opérations cartographiques*. Paris: Actes Sud/ENSP.
- Cassin, B. (2019). *Elogio de la traducción*. Complicar el universal. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Castro, T. (2009). Cinema's Mapping Impulse: Questioning Visual Culture. *The Cartographic Journal*, 46 (1), 9-15.
- Castro, T. (2013). Aerial views and cinematism, 1898-1939. In: Dorrian, M.; Pousin, F. (Eds). *The aerial view in visual culture*. London: I.B.Tauris, pp. 118-133.
- Cosgrove, D. (1988). The geometry of landscape: practical and speculative arts in sixteenth-century Venetian land territories. In: COSGROVE, D.; DANIELS, S. (Eds). *The iconography of landscape*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 254-276.
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín de la A.G.E.*, 34, 63-89.
- Cosgrove, D. (2006). *Geography & Vision*. Seeing, Imagining and Representing the World. Londres: I.B.Tauris.
- Cosgrove, D. & Della Dora, V. (2009). *High places*. Cultural Geographies of Mountanis, Ice and Sciente. London: I.B.Tauris.
- Cosgrove, D. & Fox, W. (2010). *Photography and Flight*. China: Reaktion Books.
- De Diego, E. (2008). *Contra el mapa*. Madrid: Siruela.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010 [1988]). *Mil mesetas*. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Pre- Textos.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. El ojo de la historia, 1. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Favelukes, G.; Novick, A. & Potocko, A. (2009). Mapas, esquemas, indicios. Cartografías de la Quebrada de Humahuaca. *Registros*, 7 (7), 184-209.

- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes*. Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Editora.
- Girardi, G. (2017). Arte e mapeamento ou como fazer um mapa arder? In: Nunes, F. ; Novaes, I. (Orgs.). *Encontros, deriva, rasuras. Potências das imagens na educação geográfica*. Uberlândia: Assis Editora, pp. 103- 132.
- Girardi, G.; Pereira, E. de O. & Aguiar, M. P. de. (2021). Cartografias de cinema: dialogando com o imaginário geográfico docente. *ETD - Educação Temática Digital*, 23 (2), 315–334, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i2.8661474. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661474>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- Harmon, K. (2004). *You are here*. Personal Geographies and Other Maps of the Imagination. New York: Princeton Architectural Press.
- Harmon, K. (2009) *The map as art*. Contemporary Artists explore Cartography. New York: Princeton Architectural Press.
- Hollman, V. (2014). Los contextos de las imágenes: un itinerario metodológico para la indagación de lo visual. *Espaço & Cultura*, 36, 61-83.
- Lampe, A. (2013). *Vues d'en haut*. Luxembourg: Editions du Centre Pompidou Metz.
- Latour, B. (1989). Visualisation and cognition: drawing things together. In: Kuklick (Ed.) *Knowledge and Society in the Sociology of Culture Past and Present*, Jai Press, v. 6, pp. 1-40.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción*. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad. Barcelona: Editorial Labor.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage Publications.
- Mazzitelli Masticchio, M. (2017). *Paisajes montados*. El uso de vistas, bosquejos, notas, fotografías y otros insumos visuales para la traducción de información topográfica en la cartografía topográfica de la Dirección Nacional de Minas, Geología e Hidrología. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

November, V., Camacho-Hübner, E. & Latour, B. (2013). Entrando em território arriscado. *Terra Brasilis (Nova Série)* [Online], 2. Recuperado de <http://terrabilis.revues.org/903> ; DOI : 10.4000/terrabilis.903

Oliveira Junior, W. M. de (2009). Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. *Pro-Posições*, 20 (3), 17-28.

Oliveira Junior, W. M. de & Girardi, G. (2011). Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 11, 2011. Goiânia. *Anais...Goiana*, 2011, p.1-11. Recuperado de <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>.

Oliveira Junior, W. M. de & Girardi, G. (2020). O Cinema como diferença na linguagem e no ensino de Geografia: uma cartografia provisória. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, 10 (19),45-66.

Reedleman, C. (2018). *Cartographic Abstraction in Contemporary Art. Seeing with maps*. New York: Rotledge.

Rose, G. (2016). Rethinking the geographies of cultural ‘objects’ through digital technologies: Interface, network and friction. *Progress in Human Geography*, 40 (3), 334-351.

Silvestri, G. (2011). *El lugar común*. Una historia de las figuras del paisaje en el Río de la Plata. Buenos Aires: Edhasa.

Soares, C. (2014). De amor pela palavra... a descoberta da imagem. In: Goulart, A., Rigotti, G. & Oliveira Jr. W. M. de (Orgs.) *Imagens e palavras*. Homenagem a Milton José de Almeida. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 53-65.

Tiberghien, G. (2010). Poétique et rhétorique de la carte dans l’art contemporain. In: *L’espace géographique* 3 (39), 197-210.

Tufte, E. (1990). *Envisioning information*. Connecticut: Graphic Press.

Tufte, E. (1997). *Visual explanations*. Images and quantities. Evidence and narrative. Connecticut: Graphic Press.

Tufte, E. (2001). *The visual display of quantitative information*. Connecticut: Graphic Press.

Tufte, E. (2006). *Beautiful evidence*. Connecticut: Graphic Press.

Pesquisar entre fronteiras: imagens, geografias e educação

Valéria Cazetta

Introdução

Sem dúvida, seria preciso acrescentar ao famoso *dictum* warburguiano “o bom Deus reside no detalhe” (*der liebe Gott steckt im Detail*), este outro, a fim de dialetizá-lo: um diabinho mora sempre no atlas, isto é, no espaço das “relações íntimas e secretas” entre as coisas ou entre as figuras. (Didi-Huberman, 2018, p. 27)

Abro este capítulo com um pequeno trecho extraído do terceiro volume da coleção *O Olho da História*, de Georges Didi-Huberman. Poderia ter escolhido outro autor ou outra autora e, por conseguinte, outro texto ou frase. Vou me deter aqui menos à autoria e gênero e mais ao conteúdo do excerto para explicar o motivo pelo qual o selecionei.

Convidada a escrever um texto que tratasse dos procedimentos metodológicos convocados nos estudos que temos realizado no Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Culturas Visuais (Miragem¹), coordenado por mim, penso que a citação acima possa, talvez, ajudar-me a contornar a empreitada do Grupo, não no sentido de apresentar descobertas geniais, porém, montagens, desmontagens e remontagens de pesquisas possíveis a partir daquilo que já temos ajuntado ao longo dos últimos anos. É sobre isso que este texto versará. Assim, não criem expectativas em relação a ele. Estudar e pesquisar é lidar mais com tragédias, desafios, e menos com as alegrias convocadas por nossos estudos - necessariamente atravessados por inúmeras dúvidas sobre como fazer, recortar, proceder, problematizar o observável e as imagens

¹ Endereço para acessar espelho do grupo junto ao diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6090591712762287

e qual direção seguir. Estudar e pesquisar é meter-se o tempo todo em encruzilhadas. Não estou querendo dizer com isso que nós, professoras e professores universitárias/os, pesquisadoras e pesquisadores, estamos o tempo todo tristes. Não é disso que se trata. Nossas alegrias são de outra ordem, de outra intensidade; são de *uma vida*.

Dito isso, o excerto acima interessou-me por conceber os detalhes não como “uma *consciência minuciosa* que se exerça na exatidão das coisas a serem vistas, discernidas”, mas por apreendê-los como “movimentos ou deslocamentos de um desejo que não diz seu nome [...]. Os detalhes só se revelam importantes por serem portadores de incerteza, de não saber, de desorientação” (Didi-Huberman, 2013, p. 413). Recuperemos, na íntegra, uma passagem de Didi-Huberman (2013) acerca disso:

[...] o não saber traz o mais crucial que há em nós – ou em nossa cultura -, bem como o mais “combatido”, mais recalcado, ou até mais foracluído². Donde o ‘bom Deus’ seria apenas a emergência de todos os nossos demônios inconfessos num ‘detalhe’ produtor desse saber paradoxal: saber tecido de não saber, incapaz de constituir seu objeto sem se implicar, sem se intrincar inteiramente nele. (p. 413-414)

É do “‘detalhe’ produtor desse saber paradoxal” ou do “diabinho”, habitante das linguagens, que tentarei aqui me ocupar. Para tanto, retomarei alguns elementos autobiográficos e, depois, abordarei o conto “Porcelanas da China”, de Walter Benjamin (1987), objetivando contornar a problemática convocada por este texto, quais sejam: as metodologias das pesquisas por mim orientadas que se coligam a complexos problemas teóricos quando se trata de abordar as imagens e seus encontros com os processos de subjetivação contemporâneos que envolvem, necessariamente, as geografias e a educação.

* * *

² Consultar o verbete “foraclusão” no “Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan” (Kaufmann, 1996, p. 213-215).

Concluí a licenciatura em geografia, em 1998, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro (SP). À época, ouvia muito que ali havia sido o berço da geografia quantitativa. E lá fui eu estudar para compreender aquele território no qual adentrava. Não entrei nos detalhes da contenda Geografia Quantitativa *versus* Geografia Qualitativa, a qual fui, minimamente, me aproximando, à medida que cursava as disciplinas da graduação. Não fazia sentido, para mim, aquele mito edificado em torno da alcunha “quantitativa” do curso de geografia rioclareense. Percebia que havia um fosso entre aquela assertiva e as aulas então ministradas pelas/os minhas/meus professoras/es, afinal, não encontrava, em grande parte de suas narrativas, nada que me levasse a dizer que eu teria uma formação tributária de tal abordagem. Pelo contrário. Concluí a licenciatura em geografia com a impressão de que sabia muito pouco acerca dos conteúdos ministrados ao longo daqueles 4 anos em torno de matérias como Climatologia, Geomorfologia, Geologia, Geografia Humana, Geografia Rural, Cartografia, Ensino de Geografia e Metodologia da pesquisa em Geografia.

Quando ocupei o cargo de professora efetiva de geografia da rede pública de ensino estadual paulista, percebi que precisaria realizar uma tradução dos conteúdos específicos que eu havia aprendido. E não estou empregando “tradução” no sentido de transpor uma coisa para outra, conforme apregoam os teóricos da transposição didática, mas de montar as aulas, mediante a composição de materiais e linguagens variadas para, assim, edificar um gesto educativo que atualizasse nosso presente eivado de laçadas entre o passado e o futuro. Como tinha aprendido muito sobre Cartografia, interpretação de cenários paisagísticos, pesquisa na área de ensino de geografia e sobre a importância de pensar em várias escalas, quando me vi na ambiência escolar entendi o enorme desafio de ensinar - por exemplo, conteúdos como planalto, planície e depressão - para crianças de onze anos de idade e correlacionar isso com os deslocamentos diários que costumamos realizar no lugar (e adjacências) onde residimos.

Foi aí que me deparei, radicalmente, com aquilo que chamei de *geografias chãs* (Cazetta, 2020), isto é: como partir do cotidiano e nele chegar, quando se deseja ensinar crianças e adolescentes sobre algo que nos é inexorável, a saber, a geografia que, necessariamente, nos convoca a pensar em várias escalas espaciais e temporais? Não explorarei respostas possíveis para essa pergunta no âmbito deste texto, entretanto, ela me forçou a pensar acerca “do amplo e complexo problema teórico – presente em todas as áreas de saber – de elucidar as relações entre o *local* e o *global*, entre o *micro* e o *macro*, entre o *particular* e o *universal*, entre a *parte* e o *todo*” (Azanha, 1992, p. 105).

A despeito de o pedagogo brasileiro José Mário Pires Azanha referir-se às pesquisas que queiram se debruçar sobre o estudo do cotidiano, penso que a citação suprarreferida se aplica a qualquer uma/um que queira enveredar e se aprofundar no estudo das imagens, afinal,

Não podemos nos iludir com a semelhança das expressões indicativas desses pares de oposição e imaginar que aquelas à esquerda de cada par possam ser diretamente associadas à ideia de *pequeno*, e as outras, à ideia de *grande*. É até razoável admitir que, num certo sentido, haja um parentesco entre os diferentes tipos de oposição possíveis em diferentes áreas de saber, mas esse eventual parentesco não deve obscurecer o fato de que as idéias de *pequeno* e *grande*, subjacentes aos pares de oposição indicados, quando referidas a diferentes domínios do saber, apenas parcialmente terão o seu significado determinado por uma relação de magnitude entre as entidades que habitam esses domínios [...]. Os termos dos pares de oposição parecem indicar diferenças mais complexas do que aquela sugerida pelas próprias expressões linguísticas (Azanha, 1992, p. 105).

Retomemos agora um trecho de “Porcelanas da China”, publicado no livro *Rua de mão única*, de Walter Benjamin (1987):

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando³ (p. 15-16).

Ao contrário de Azanha, Benjamin diz haver certa oposição, na gestualidade do conhecer, entre a parte e o todo. Explico. Quando se sobrevoa determinada paisagem é fato:—somos convocados a um gesto visual e corpóreo diferente daquele que ocorre quando caminhamos por uma nesga da mesma área sobrevoada. Os espaços são diferentes, bem como suas escalas e, conseqüentemente, suas problemáticas. De cima, o alcance do olhar é abrangente, permitindo estabelecer contornos para grandes áreas; a sensação é de que as distâncias e os espaços podem ser facilmente transponíveis por nossos corpos. Agora, esse mesmo espaço sobrevoado, quando percorrido ao nível do chão, ganha outra densidade, quiçá, intensidade. A começar pela mirada, que perde na abrangência, mas ganha no detalhamento das coisas, tais como: cheiro, espessura, formato, volume, cores e matizes. A percepção do tempo também se altera, dilatando ou comprimindo-se.

³ Usei a tradução que Lisa Becker fez do texto de Jan Masschelein (2008, p. 37), ao citar o referido excerto de W. Benjamin, por considerá-la mais acertada do que aquela encontrada em *Rua de Mão Única* (Benjamin, 1987, pp. 15-16).

Os dois gestos (sobrevoar e/ou caminhar sobre uma estrada de terra) lidam com escalas, espaços e tempos diferentes e, portanto, miradas e multidões variadas, incitando-nos a pensar de modo proliferante a partir da relação parte *versus* todo. E creio, ao contrário de Benjamin, que o gesto de caminhar por uma estrada de terra não se sobreleva ao de sobrevoá-la. Os dois são necessários em nossas composições. Primeiro, por nos convidar a praticar mais a conjunção “se”, exercício cada vez mais difícil nos dias que correm. Segundo, porque pensar em várias escalas não se trata de um gesto reservado somente às/aos geógrafas/os, mas está implicado na tomada de decisões desde uma costureira até a presidenta da República, ao convocarem necessariamente pensamentos multiescalares, ainda que não tenham sido racionalizados por ambas.

* * *

Atravessada por esses mecanismos de produção de realidades, fui delineando um jeito, um modo, talvez um gesto de pensar as espacialidades, as temporalidades e as corporeidades conectadas não somente às *geografias chãs* (Cazetta, 2020), mas também aos tempos idos – que chegam por intermédio de seus efeitos manifestos em nosso *modus operandi* habitual. Assim, na tentativa de evidenciar as singularidades de cada uma das dez orientações de mestrado e uma coorientação de doutorado, concluídas até aqui, enveredei por uma das bifurcações possíveis do procedimento teórico e metodológico micropolítico, qual seja, a relação entre espaço, tempo e corpo.

Isso posto, dividi esse texto em 2 seções. Na primeira, intitulada “Como tenho pensado a orientação de pesquisa?”, apresento o esboço de orientação de qualquer estudante que me procura desejando estudar alguma temática atravessada por imagens, geografias e educação. Na segunda parte, “Trajetórias de orientação até aqui”, apresento uma síntese de cada uma das pesquisas orientadas nos últimos anos, lembrando que, tal recorte,

é uma das frentes de trabalho realizada por mim na universidade; não abordei minhas pesquisas individuais e tampouco outras parcerias para além da rede de pesquisa Imagens, Geografias e Educação. Eis a conclusão da introdução deste texto.

Como tenho pensado a orientação de pesquisa?

Orientar estudos na pós-graduação (*stricto sensu*) trata-se de forjar um modo de lidar com um agregado sensível que, num dado tempo-espço, cruza sua trajetória de professora-pesquisadora. Não foram poucas as vezes que estudantes chegavam até mim, solicitando orientação para determinados estudos sem conexão orgânica com a temática a ser investigada. Interessante destacar que tal desconexão ia sendo evidenciada ao longo do processo de estudo, que requer, como se sabe, um envolvimento na ordem do imponderável.

Defrontar-se com o imponderável da pesquisa é aprender a pensá-la como uma espécie de encruzilhada, cujas possibilidades de direcionamentos podem nos levar a obter resultados completamente diferentes, não tornando aquela pesquisa/estudo melhor ou pior, a depender do escopo teórico e metodológico delineado para escrutinar um determinado conjunto empírico que, ao nos interpelar a todo instante, também altera o modo como olhamos para ele. É exatamente no encontro entre os materiais teórico, temático e empírico de um dado estudo que seus fossos podem ser evidenciados. Lidar com tais lacunas requer, na maioria das vezes, disposição, muita disposição, pois entrar numa ambiência temática de estudo requer abandonos e, paradoxalmente, algumas persistências. Daí que a cronologia cíclica do tempo pode nos trair. Ao movimentar o pensamento por intermédio de um conjunto de materiais, o que mais importa são seus borrões, silêncios e alguns contornos quase imperceptíveis. Daí a relação parte *versus* todo, anteriormente mencionada, é fulcral. Do contrário, os recortes analíticos serão praticamente impossíveis de serem realizados.

Um segundo ponto não menos importante diz respeito aos desejos, tanto do estudante quanto do orientador, no que concerne à realização do estudo propriamente dito. Ou seja, desde o início desse processo, o estudante precisa saber da importância de se publicar os resultados da pesquisa realizada, seja ela de que nível for. O trabalho escritural, bem como sua publicação, é de extrema importância, porque amplia o modo de compreender um determinado assunto, assim como a maneira de mirá-lo.

Como tenho investido cada vez mais em estudos fronteiriços entre os campos da educação, das geografias e das imagens, tais pesquisas tornam-se, na mesma medida, mais complexas. Compreendi, assim, que estudos alicerçados em torno do pensamento político e estético da micropolítica⁴ e da montagem seriam muito mais ricos e desafiadores se quiséssemos realizar diagnósticos do contemporâneo (no sentido de mapear o que estamos nos tornando), envolvendo imagens, corporeidades, temporalidades e espacialidades.

Assim, o trabalho de orientação trata-se de um jogo operacionalizado, ao menos, em torno de duas pessoas (o orientador e o estudante), que precisa ser encarado não como uma disputa, mas como uma decisão ética na qual está implicada uma *vertical da emoção*⁵. No que consistiria esse jogo que se alicerçaria em torno de tal movimento? Georges Didi-Huberman, ao escrever um livro sobre as crônicas de Clarice Lispector, afirma que nelas existiria “algo como uma *vertical da emoção*. Ela se levanta aqui e ali, quebrando a planura – mesmo a monotonia – das paixões tristes e da vida cotidiana, da forma como a própria Lispector permite imaginá-la a levantar-se, com raiva, da horizontalidade do seu sono” (Didi-Huberman, 2021, p. 9). Segundo ele, por meio dessas crônicas, Lispector conseguia “contar o que dá a uma certa *vida emocional* a dignidade – literária, publicável – de um saber ou ainda de uma sabedoria”. Ou seja, “é exatamente uma tal dialética que as *Crônicas*

⁴ Deleuze & Guattari (2012), Guattari & Rolnik (2013).

⁵ Didi-Huberman (2021).

conseguem realizar: ‘quantos pulsos apanhados no fino ar. Os delicados fios suspensos na câmara da consciência. E no inconsciente a própria enorme aranha’” (Didi-Huberman, 2021, p. 11).

Penso, assim, que orientar é lidar com uma *vertical da emoção* num duplo sentido. Se, por um lado, os estudantes querem deixar passar percepções e observações de seus materiais de pesquisa e estudo que mereceriam pousos mais duradouros, isto é, gestos corpóreos semelhantes àqueles dos arqueólogos ao escavarem as camadas de espaço e tempo sobre as quais pisam, sabendo que ali podem encontrar (ou não) sobrevivências de outrora; por outro, nós, orientadores, ficamos, ao mesmo tempo, aflitos e irritados, como se houvesse um *delay* insolúvel entre nós e os estudantes. Nesse sentido, não seria a pesquisa / estudo a própria *vertical da emoção*? Talvez... entendendo que “a vertical é infinita. É um processo orgânico, não uma ideia abstrata. É um caule que continua a subir, uma raiz que não para de se aprofundar. Por que é infinita? Porque nossa caminhada solitária não tem descanso; e porque nossos movimentos solidários também não têm fim” (Didi-Huberman, 2021, p. 14).

Trajetórias de orientação até aqui

As orientações dividem-se em três grandes temáticas. Na primeira, classifiquei⁶ aqueles estudos que se voltaram mais à educação geográfica, ou seja, entabulados em torno das fronteiras entre geografia e ciências (disciplinas que ainda constam no currículo escolar), linguagens e ensino, de maneira que, em tais trabalhos buscou-se evidenciar os efeitos do encontro entre os artefatos culturais, espraiados no tecido social urbano, e a educação

⁶ Toda classificação, por mais simples que seja, implica em reducionismos, como não nos deixa esquecer Jorge Luís Borges (2007) no livro *Outras inquisições*, sobretudo a crônica “O idioma analítico de John Wilkins”. Entretanto, aqui ela se fez necessária, justamente por se tratar de um texto no qual realizo uma espécie de “balanço”, para usar um termo do jargão empresarial, atendendo, portanto, ao convite recebido.

escolarizada. Com isso, **não** estou posicionando a educação escolar em um nível inferior ou menor quando se encontra com a educação tributária da cultura em geral; meu intuito aqui é tão somente apresentar o saldo do encontro entre as duas. Do ponto de vista procedimental esses estudos foram realizados levando-se em consideração algumas frentes de trabalho, quais sejam: definição do recorte empírico, temático, teórico e metodológico.

Na segunda temática agrupei as pesquisas interessadas na dimensão espacial das criações teatrais e performáticas. Como se produzem espacialidades a partir das corporeidades em cena? E como ambiências são forjadas por meio da conexão entre espaço e corpo? Não há como desvincular a tríade espaço, corpo e tempo. Em cada gesto há sobreposição de espaços e de tempos, amalgamados em cada linha que sulca nossa pele, em cada linha imaginada e edificada nos espaços, em cada linha-camada de tempo.

Considerarei, finalmente, na terceira temática, os trabalhos que se dedicaram a investigar os efeitos das imagens nos processos de subjetivação contemporâneos, compreendendo, a partir disso, os processos educativos por um viés mais amplo, isto é, as enunciações textuais e visuais que circulam mediante os diferentes suportes e formatos, forjam determinados modos de pensar e, por conseguinte, modos de viver. Nesta direção parti de dois pressupostos: 1) sempre lidamos com imagens, afinal nós, humanos, ocupamo-nos invariavelmente com a linguagem; 2) é necessário produzir legibilidade para as imagens, pois, a despeito das inúmeras possibilidades de lê-las, quando as posicionamos em relação a outros conjuntos de materiais, outras narrativas saltam aos olhos, alterando o modo como nos relacionamos com nossos estoques figurativos. Considero a orientação desses últimos estudos o ponto de inflexão no trabalho com imagens, em decorrência do uso do ferramental teórico e metodológico didi-hubermaniano. A tônica das orientações passou a girar mais em torno de uma arqueologia visual que, segundo Raul Antelo, ao prefaciá-lo livro *A imagem queima* (Didi-Huberman, 2018a), “pressupõe uma decisão epistemológica que rapidamente passa do

domínio estético ao questionamento ético e até mesmo à posição política da questão” (p. 14). Arqueologia que também pressupõe uma antropologia do visível, ancorada, ainda de acordo com Antelo, em uma “epistemologia dos vestígios”, afinal,

[...] só temos acesso (sempre) a cinzas, ashes, e a contingência só alimenta nossa leitura porque, nesse mar prenhe de história, boiam vestígios (debris) de um passado deslumbrante, com o qual podemos reconstruir a voracidade canibal da Conquista, que devorou até as pedras, reduzindo a simples moeda de troca os pilares do grande sonho civilizatório pré-colombiano, o outro e a prata. (Didi-Huberman, 2018a, p. 19).

Assim, Didi-Huberman (2017, 2018b) ao dizer da importância de se produzir uma legibilidade das imagens, que não é nada evidente, convida todos e todas nós a realizarmos apostas mais radicais na lida com elas,

porque uma imagem [...], é uma impressão, um rastro, uma cauda visual do tempo remoto que ela quis tocar, mas também de outros tempos suplementares, heterocronias e heterotopias que, como arte da memória, ela não pode deixar de condensar, como cinza que é, porém, misturada a partir de várias fogueiras. (Didi-Huberman, 2018a, p. 21)

Foi, portanto, a partir desse convite didi-hubermaniano que mudamos a direção teórica e metodológica no trabalho com as imagens, a saber, produzir legibilidade para essas fulgurações que nos chegam agora, mas que, na maioria das vezes, são de outrora.

Do ponto de vista procedimental, os onze estudos realizados sob essas três linhas temáticas levaram em consideração algumas frentes de trabalho, quais sejam, a definição do recorte empírico, temático, teórico e metodológico.

Apresento, a seguir, cada uma das três.

* * *

No âmbito da primeira temática tem-se as dissertações de Margarete Alves Silva Santana (2013), Alexandre Gasparotti Nunes (2016), Camila Araújo Gomes Medeiros (2017) e Deyse Cristina Brito Fabrício (2017) e a tese de Simone Falconi (2011) - coorientada por mim. Apresento a seguir cada uma delas.

Na dissertação intitulada “As representações e o que aprendemos a ‘ver’ sobre o ciclo de vida das plantas”, Margarete Alves Silva Santana (2013) dedicou-se a estudar as representações sobre ciclo de vida das plantas de onze coleções de livros didáticos de ciências, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ano de 2011. Ao focar sua análise nas representações de cada uma das divisões das plantas (briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas), a autora caracterizou as transformações ocorridas na forma de representar o ciclo e nas linguagens utilizadas que, na maioria das vezes, não condizem com os títulos empregados para nomeá-las. Ao usar como ferramenta analítica a semiótica de Charles Peirce (1839-1914), a autora conclui que o ciclo de vida das plantas é representado, majoritariamente, no formato de círculo, dando a entender o próprio ciclo como ininterrupto, isto é, a planta germina, cresce, desenvolve-se, reproduz e volta a germinar sempre a partir do mesmo indivíduo (planta), ou seja, em tais representações não há indícios da finalização do ciclo vital: a representação da senescência e da morte das plantas.

Em “O uso do *smartphone* em atividades educativas: considerações a partir de uma experiência com alunos do ensino fundamental”⁷, Alexandre Gasparotti Nunes (2016) realizou um conjunto de práticas educativas, com a finalidade de problematizar o veto do uso de smartphones pela lei número 12.730⁸, de 11/10/2007, alterada depois, em 2017, pelo então governador do

⁷Parte dos resultados desse estudo foi publicado na revista Educação Temática Digital (ETD), sob o título “Uso de smartphones na prática educativa: experiência e processo criativo” (Nunes, 2016). Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646411>

⁸ Recuperado de: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=74333>

estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, via lei número 16.567⁹, de 06/11/2017, permitindo o uso desses dispositivos para fins pedagógicos. As atividades, realizadas junto a estudantes com idade entre 11 e 16 anos, de uma escola pública, localizada no município paulista de Bauru, durante o primeiro semestre do ano de 2014, evidenciaram, simultaneamente, processos de governamentalização ¹⁰ espalhados tanto nos espaços formais quanto não formais de educação brasileiros, conforme os estudos publicados por Júlio G. Aquino (2021) e seus colaboradores (2018, 2019, 2019, 2020) vem apontando¹¹; e a instauração de ambiências de criação nas aulas de geografia e outras disciplinas do currículo escolar, com a utilização de *smartphones*.

Camila Araújo Gomes Medeiros (2017) explora, em seu estudo chamado “A Caatinguinha fica no Nordeste? ludicidade e ensino de geografia”¹², como a ludicidade pode contribuir em processos de reconstrução e desconstrução de concepções acerca da região Nordeste brasileira. Para tanto, elaborou um conjunto de atividades utilizando desenhos, fotografias, cartazes, cartões-postais e jogos, com a finalidade de verificar o pensamento espacial de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola

⁹ Recuperado de: <https://www.al.sp.gov.br/norma/183880> Importante lembrar que à época, em 2016, esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação do Governo de São Paulo, o desembargador Renato José Nalini, que assumiu após a renúncia do professor Herman Voorwald (ex-reitor da Unesp), decorrente de o governador suspender a reorganização escolar da rede estadual paulista.

¹⁰ Vale destacar aqui a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): “Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores” (Wilson et al., 2013), lembrando que as publicações da UNESCO são umas das principais reguladoras do discurso educacional em âmbito planetário.

¹¹ Importante lembrar que há outros estudos publicados, tanto no Brasil quanto em outros países, acerca dos processos de governamentalidade, o que exigiria a escrita de um outro texto.

¹² Parte dos resultados desse estudo foi publicado na revista *Ciência Geográfica*, sob o título “A Caatinguinha fica no Nordeste? Ludicidade e geografia escolar” (Cazetta & Medeiros, 2021). Recuperado de https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_5/agb_xxv_5_web/agb_xxv_5-completa.pdf

pública, situada na comunidade rural de *Caatinguinha*, situada no município baiano de Santo Estevão. A hipótese de trabalho sobre a qual a pesquisa alicerçou-se foi de que o pensamento geográfico não pode prescindir de uma ideia de escala, isto é, do pensamento espacial, base para problematizar a *estratégia da estereotipização* (Albuquerque Júnior, 2011), lembrando que “o estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (Albuquerque Júnior, 2011, p. 30). Tal hipótese pode parecer óbvia, mas não, especialmente quando nos referimos à educação geográfica na educação básica. Dentre as conclusões destaca-se a importância de diversificar as linguagens empregadas para ensinar os diferentes conteúdos da disciplina escolar de geografia que, por tratar-se de um saber ancorado no pensamento visual, requer o manejo das narrativas escolares em diversas escalas e linguagens.

Já no trabalho “Mapas medievais e de fantasia épica na geografia escolar do ensino médio: questionamentos das práticas do cartografar”¹³, Deyse Cristina Brito Fabrício (2017) abordou a História da Cartografia, sobretudo os mapas-múndi medievais chamados T-O do bispo e escritor medieval Isidoro de Sevilha (4-

¹³ Parte dos resultados desse estudo foi publicado na revista *Linha Mestra*, sob o título “Cartografias e criação de mundos fictícios: leituras outras na educação geográfica” (Fabrício & Cazetta, 2018). Recuperado de <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/4/25>

636 d.C), de Psalter¹⁴ e Ebstorf (1236)¹⁵; quatro vídeos¹⁶ cujos narradores constroem mapas de forma interativa; e dois mapeamentos literários: “Mapa das Terras Ermas” e “Mapa das Terras Agrestes do Norte”, ambos publicados em livros infanto-juvenis de fantasia épica. O primeiro em *O Hobbit*, de John Ronald Reuel Tolkien, e o segundo em *As crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis. Com o propósito de inquirir os mapas hegemônicos, isto é, os mapas mais publicados em livros didáticos de geografia e atlas geográficos, tornando-se, portanto, prevalentes, Fabrício elaborou uma sequência de práticas educativas e desenvolveu-a junto a estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campinas¹⁷, abordando primeiro os

¹⁴ Termo inglês (*psaltere, saltere*) de origem latina, *psalterium*, que nomeia o livro dos Salmos, “referido simplesmente como Salmos, o Saltério ou ‘os Salmos’, é o primeiro livro dos *Ketuvim* (‘Escritos’), a terceira seção da Bíblia Hebraica e um livro do Antigo Testamento cristão” (Recuperado de https://stringfixer.com/pt/Book_of_Psalms). No website da *British Library* (<https://www.bl.uk/collection-items/psalter-world-map>) há maiores detalhes sobre o *Map Psalter*.

¹⁵ De acordo com Paulo Roberto Soares de Deus (2001, p. 187-188) “a datação de Ebstorf é controversa, os autores as colocam desde 1213 até 1273, mas atualmente, entre os especialistas, considera-se que o período de tempo que viu esta carta nascer não deve ter sido anterior a 1230 nem posterior a 1250. Esta datação é corroborada pelo cotejamento das cidades e bispados do sacro império e as cidades presentes em Ebstorf, que possui 70% delas (Wolf, 1989). Seu autor provavelmente foi Gervásio de Tilbury, que foi para a Alemanha no início do século XIII, em 1221 para ser mais exato, para servir aos Guelfos. Gervário foi o responsável pela *Otia Imperialia*, um tratado de História que narra a origem da dinastia Otônida. O mapa de Ebstorf, aliás, deve ter sido feito como ilustração deste tratado”. Marisol Barenco de Mello (2013), apoiada na história da cultura, fez uma análise bastante interessante do mapa de Ebstorf; recomendo sua leitura.

¹⁶ Dos quatro vídeos, três deles são do canal *Peter Draws*, de propriedade do desenhista e ilustrador Peter Deligdisch. No vídeo *Fantasy Map Drawing*, Deligdisch cria o Reino de *Amura*; em *Worldbuilding: Elzur (Les ecuyers de l’espoir)*, ele inventa o reino de Elzur; em *Worldbuilding: Arcádia (Part 2) Re-Upload*, o Reino de Arcádia, que tem o Norte apontado “para cima”, conforme também aparece nos mapas dos materiais didáticos de geografia; e, por fim, o quarto vídeo, *The making of a map of Middle Earth*, o qual apresenta como o mapa da Terra Média e outros lugares imaginados por Tolkien são confeccionados (Fabrício, 2017).

¹⁷ Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas, Campinas, SP.

mapas de fantasia épica como fazedores de mundo e, depois, os três mapas T-O, produzindo legibilidade para esse tipo de linguagem cartográfica. Vale lembrar que embora a História da Cartografia não seja mencionada no currículo oficial do Estado de São Paulo (Fini, 2011) para o ensino médio, em “Geopolítica no mundo contemporâneo” se reconhece “as possibilidades de tratamento cartográfico de fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do mundo globalizado” (p. 100). Dentre as conclusões do estudo vale mencionar que a montagem de práticas educativas envolvendo mapas medievais, mapas de fantasia épica e seus processos de feitura, evidenciou o quanto os estudantes se interessam pela linguagem cartográfica. Esta, por sua vez, foi o que aproximou os estudantes do ensino médio dos mapas medievais, demonstrando liames com a cartografia imaginária de Tolkien e Lewis, tão apreciada por eles. Assim, no *delay* entre os mapas medievais e os de fantasia épica, uma conversação entre ambos no presente foi possível graças à montagem.

E, por fim, a tese de Falconi (2011), “Percurso formativo na produção de conhecimento escolar sobre solos nos primeiros anos do ensino fundamental”¹⁸, que narra, num primeiro momento, a implementação do “Programa ABC na Educação Científica – Mão na Massa”¹⁹, da Estação Ciência/USP, na capital paulista, junto a

¹⁸ Parte dos resultados desse estudo foi publicado sob o título “A contribuição do cotidiano escolar para a prática de atividades investigativas no ensino de solos” (Falconi, Toledo, & Cazetta, 2015). Recuperado de <https://doi.org/10.20396/td.v9i2.8637396>

¹⁹ Faz parte das iniciativas do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP) de São Carlos (SP) que desde 2001 participa do referido Programa. Na capital paulista, ele foi implementado na extinta Estação Ciência, um centro de difusão científica criado em 1987 pelo CNPq e integrado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão (PRCEU) da USP em 1990. A Estação Ciência ocupava um galpão de uma antiga fábrica de tecelagem, no bairro da Lapa - Rua Guaicurus, 1274/1394, São Paulo/SP. Por fim, é importante dizer que o referido Programa foi implementado mediante a cooperação entre a Academia de Ciências da França e a Academia Brasileira de Ciências, tratando-se de uma adaptação do projeto francês *La main à*

professores e professoras que lecionavam em escolas da rede pública municipal e estadual, priorizando o ensino sobre solos nos primeiros anos do ensino fundamental por meio da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino sob uma proposta didático-investigativa. A pergunta de pesquisa da autora girou em torno da seguinte ideia: como ensinar às crianças o que são os solos, partindo de um contexto espacial no qual elas costumeiramente não veem a sua existência, visto que estão impermeabilizados? Com essa interpelação a tese foi delineada da seguinte maneira: a ausência visual dos solos não significa que eles inexistam, daí a validade de um percurso didático-investigativo que prime por práticas educativas baseadas em um pensamento multiescalar, isto é, que se mova em um espaço discursivo desde o solo impermeabilizado urbano à terra ainda existente em alguns espaços destinados à jardinagem. Professores e estudantes, ambos do ciclo 1 do ensino fundamental, ao manipularem amostras de diversos tipos de solo, compreenderam as possibilidades de conexões entre os saberes, o que alterou profundamente o modo de olhar para o chão e as coisas que pisamos diariamente. Entretanto, a autora, ao partir da singularidade de espaço como o da extinta Estação Ciência, lidava com uma outra temporalidade. O tempo da espacialidade escolar é de outra natureza e, nesse sentido, tais atividades, que possuem como cerne de seu espaço discursivo o levantamento de hipóteses e sua testagem, precisam ser readequadas aos tempos escolares. Esse foi, inclusive, o limite da tese: Falconi não enveredou a ponto de problematizar as diferenças entre os tempos e os espaços das escolas e da Estação Ciência no que tange às condições de ensino e aprendizagem, porém isso não significa que esse recorte seja menor, mas que mereça mais investimentos do ponto de vista da pesquisa.

* * *

la pête que, por sua vez, é decorrente do projeto americano *Hands on* (Ruffino, Xavier, Souza & Schiel, 2009).

Na segunda temática, tem-se as pesquisas de Alline Alves Santana (2015) e Petícia Carvalho de Moraes (2016).

Em “Diário de um teatro investigativo: composições cartográficas em educação”, Santana (2015) estudou três montagens do grupo Redimunho de Investigação Teatral (“A Casa”, “Vesperais nas Janelas” e “Marulho: o caminho do rio...”) e uma oficina de teatro junto a crianças e jovens de Andrequicé, distrito rural pertencente ao município mineiro de Três Marias. Interessada na conexão entre criação cênica e a produção de espacialidade, a autora discutiu, a partir da linguagem teatral, outras possibilidades de grafar o sertão (roseano, mineiro, interiorano) ao refletir sobre o pensamento espacial mobilizado, que ora abrevia e polariza o sertão em representações de um território a ser colonizado e/ou sedentarizado na história, ora abre essa mesma espacialidade para criações cênicas cujo resultado são composições cartográficas que (des)estabilizam a imaginação-memória no decorrer de um processo cênico, revelando um meio educacional que se prolifera para além dos muros institucionais. Como teóricos centrais do estudo, Santana lançou mão da geógrafa inglesa Doreen Massey, por entender o espaço como o entrelaçamento de histórias-até-agora, e os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao ampliarem a compreensão do conceito de território.

E, na dissertação “A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações”, Moraes (2016) descreveu a Festa do Coco e a prática do coco de roda, realizadas todo último sábado de cada mês pelas comunidades quilombolas Ipiranga e Gurugi, pertencentes ao município paraibano do Conde. Objetivando evidenciar as transformações ocorridas, tanto na Festa quanto na brincadeira de coco de roda, a autora realizou visitas periódicas ao local entre julho de 2013 e maio de 2016, conforme o calendário dos dois eventos, indagando: o que fazia com que, além dos moradores do quilombo, pessoas oriundas de diferentes lugares da Paraíba e do Brasil desejassem estar na festa que não tinha apelos midiáticos, a despeito de ocorrer em um singelo barracão, no contexto espacial da comunidade quilombola Ipiranga? Decorreu daí a hipótese de

pesquisa, qual seja, a Festa do Coco não é um espaço de reprodução de uma prática realizada no passado, mas um espaço de produção de acontecimentos e de criação de outras formas de negociação entre os corpos participantes. Dentre o ferramental teórico e metodológico, na esteira das Filosofias da diferença, investiu-se em um acento de pesquisa mais deleuze-guattariano, que se somou à Antropologia da Performance, levando-nos a concluir que os participantes da festa desejam agenciar-se a outros corpos, no sentido de produzir *corponegociações* – gesto tributário da brincadeira realizada no centro da roda de coco, onde os corpos negociam e criam sem enunciar uma palavra se quer, improvisando a partir das gestualidades oriundas dos diferentes repertórios de movimentos.

* * *

Por último, na terceira temática, destacamos os trabalhos de Jonathan Mendes Tavares (2018), Bruna Lavinias Jardim Falleiros (2020), Bruno da Mata Farias (2020) e Thiago Alves de Lima (2020).

A problemática investigativa de Tavares (2018), na dissertação “Corpo sem órgãos: rupturas imperceptíveis para desfazer o organismo”²⁰, diz respeito ao discurso científico elaborado pela anatomia moderna acerca do corpo humano, sobretudo mediante a produção de imagens que modulam o corpo sob um regime de organização e funcionalidade. E o ferramental teórico e metodológico mobilizado trata-se do aspecto experimental do conceito “Corpo sem Órgãos” (CsO), do escritor e multiartista francês Antonin Artaud (1896–1948), decorrendo daí também a hipótese de trabalho: a imagem anatômica constitui-se como regime visual ao entabular nossa compreensão sobre o corpo, fazendo-nos crer, inclusive, que sua consistência material obedece

²⁰ Parte dos resultados desse estudo foi publicado sob o título “Os Atlas Anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens” (Cazetta, Oliveira & Tavares, 2019). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-623689165>

a um padrão decalcado de organização e circunscrito a uma relação teleológica de funcionalidade e ajustamento ao campo social. Como contraponto aos enunciados anatômicos foram convocadas as obras visuais de dois escultores, o alemão Hans Bellmer (1902-1975) e o português David Oliveira, e de um fotógrafo espanhol, David Nebreda (1952-), pois compreendeu-se que o programa estético desses artistas pervertia, de modos distintos, a anatomia orgânica para fazer extrair dela, não suas formas, mas suas forças capazes de perturbar definições ordinárias, dedicadas a estratificar o corpo exatamente em seus traços provisórios por meio dos quais ele se apresenta. O conceito de CsO não apenas ofereceu novas compreensões sobre a capacidade do corpo se modular para além de definições reducionistas, mas também viabilizar, por meio de um investimento físico, o uso experimental de si, afinal o organismo nada mais é do que uma encenação que nunca coincidiu com a vida, mas que buscou, precisamente na morte, sua condição de representação e captura.

Falleiros (2020), por seu turno, em “Sexo designado antes de nascer: imagens fetais como tecnologia de produção de gênero”²¹, ao questionar se a tecnologia biomédica da ultrassonografia havia provocado uma ruptura discursiva de marcadores de gênero, delineia como hipótese de pesquisa: após a publicação da fotografia de um feto, em abril de 1965, na capa da revista norte-americana *Life*, houve uma profusão e circulação de imagens de embriões e fetos, contribuindo para que, no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, quando houve a democratização no acesso à ultrassonografia obstétrica, ocorresse a generificação dos fetos. Assim, com a finalidade de apontar, na contemporaneidade, o advento das tecnologias de visualidade como fulcrais na objetivação e subjetivação dos corpos fetais e infantis no que diz

²¹ Parte dos resultados desse estudo foi publicado como capítulo de livro, sob o título “No fogo cruzado de uma política imagética: a ultrassonografia obstétrica e os embates de gênero” (Falleiros & Cazetta, 2021). Recuperado de http://www.afhic.com/wp-content/uploads/2021/05/AFHIC_VolumenII.pdf

respeito ao gênero, Falleiros selecionou, a partir dos últimos 100 anos, quatro publicações periódicas brasileiras: *A Cigarra*, *Revista Feminina*, *Vida Doméstica* e *Pais & Filhos*. Amparada na arqueologia visual didi-hubermaniana, a autora concluiu sua pesquisa asseverando que as imagens produzidas em âmbito acadêmico-científico acerca dos corpos fetais e infantis, bem como aquelas publicadas no *mass media*, participam dos jogos de veridicção sobre esses mesmos corpos fetais e infantis.

Farias (2020) analisou, por sua vez, na dissertação “Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada”²², a ordem discursiva da sociedade da aprendizagem²³, cuja premissa basilar refere-se à experiência da aprendizagem contínua, por meio de dispositivos audiovisuais educativos (cinema, televisão e plataformas *online*). Tal ordem discursiva também foi constatada nos discursos oficiais de Edgard Faure (1973) e Jacques Delors (1996), cujos trabalhos foram publicados, respectivamente, com os seguintes títulos: *Aprender a ser: La Educación del futuro* e “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. Foram selecionadas como material empírico as animações educativas produzidas pelo Ministério da Educação nos últimos 50 anos, desde aquelas produzidas pelo Instituto Nacional do Cinema

²² Parte dos resultados desse estudo foi publicado na Revista Brasileira de Educação, sob o título “Sociedade da aprendizagem, Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e TV Escola: governamento dos sujeitos via curtas-metragens de animação” (Farias & Cazetta, 2021). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MdTV87kWtmRc3Zs6yB9Zqbv/?lang=pt>

²³ Segundo o pedagogo e psicólogo colombiano Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011, p. 21), “desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de ‘aprendizagem’ marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a ‘sociedade da aprendizagem’, ‘sociedade aprendente’ ou ‘cidade educativa’, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à consequente exigência, para o indivíduo habitante esse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício ou, como diria Popkewitz (2009), um cosmopolita inacabado”.

Educativo (INCE) à TV Escola, as quais já aludiam à sociedade da aprendizagem. A partir do pensamento foucaultiano e didi-hubermaniano foi traçada a regularidade discursiva das enunciações textuais e imagéticas do conjunto de animações educativas selecionado, constatando-se que a sociedade da aprendizagem se alicerça em torno da ideia de aprendizagem como sinônimo de diversão, descontração e espontaneidade. Daí que para aprender, segundo essa ordem discursiva, não é mais necessário frequentar as ambiências escolares.

Por fim, Alves (2020) traçou como finalidade de seu estudo, “Trajetórias da previsão do tempo atmosférico no Brasil na transição do século XIX para o século XX: um estudo de caso”, verificar como os registros meteorológicos ou atmosféricos foram divulgados no jornal *A Província de São Paulo*, atual *O Estado de S. Paulo*. Como recorte de análise foi selecionado o acervo da hemeroteca digital do referido jornal, observando as notícias sobre “o tempo” desde o ano de sua criação, em 1875, até fins da década de 1980, quando foram publicadas as primeiras imagens orbitais. Optou-se por esse arquivo por dois motivos: tratava-se do periódico mais antigo em circulação no estado de São Paulo e, segundo, por fornecer, com regularidade aos seus leitores, informações concernentes ao tempo atmosférico, desde o ano de sua fundação. Ao longo do estudo foi realizada uma desmontagem das imagens que compõem o arquivo empírico da pesquisa para verificar quando se deu a emergência das cartas sinóticas nessa mídia impressa.

Considerações finais

Busquei articular, nesse texto, o modo como tenho pensado as pesquisas do grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Culturas Visuais a partir do encontro entre imagens, geografias e educação, e dos referenciais teóricos e metodológicos da micropolítica deleuze-guattariana e da montagem didi-hubermaniana. Ao trazer cada um dos estudos já realizados, parte deles publicados, meu

propósito foi apresentar uma trajetória de idas e vindas acerca do pensamento visual contemporâneo e das gestualidades nele implicadas. Ao fazer isso, espero, ter-me afastado de uma dada ideia de metodologia de pesquisa vinculada a determinadas prescrições procedimentais e, por conseguinte, aproximado-me mais de um *modus faciendi* que tem buscado relacionar, via montagem, diversas cartas, como fazem as tarólogas. Obviamente que tal analogia não tem relação com uma tentativa de descobrir o *Ovo de Colombo* das pesquisas, tornando-as, em remate, mais geniais. Pelo contrário, ao aproximar o gesto da montagem com o da taróloga, penso, talvez seja possível evidenciar um pensamento visual espreado e completamente imiscuído nos recônditos mais ordinários e inimagináveis de uma vida. Daí, quiçá, veremos as imagens tomando posição, de fato, e dizendo algo ou alguma coisa sobre o porvir.

Referências

Albuquerque Júnior, D. M. (2011). *A invenção do nordeste e outras artes*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Aquino, J. G., & Boto, C. (2020). Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55(4), 13-30. Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.JulioAquino%26CarlotaBoto.pdf>

Benjamin, W. (1987). *Rua de Mão única*. (R. R. Torres Filho, J. C. M. Barbosa, trads.). São Paulo, SP: Brasiliense. (Obras Escohidadas, v. 2).

Borges, J. L. (2007). *Outras inquisições* (D. Arrigucci Jr., trad). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Cazetta, V. (2020). Geografias chãs: articulações entre imagens tatuadas, corporeidades e espacialidades. In A. Dozena. (Org.), *Geografia e arte*. (pp. 141-173). Natal, RN: Caule de papiro. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31287>

- Cazetta, V., & Medeiros, C. A. G. (2021). A Caatinguinha fica no Nordeste? Ludicidade e geografia escolar. *Ciência Geográfica*, 25(5), 1974-1998. Recuperado de https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_5/agb_xxv_5_web/agb_xxv_5-completa.pdf
- Cazetta, V., Oliveira, R. C., & Tavares, J. M. (2019). Os atlas anatômicos como pedagogia cultural e o pós-vida das imagens. *Educação & Realidade*, 44(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-623689165>
- Chaves, A. P. N., & Aquino, J. G. (2018). Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo. *Em Aberto*, 31(101), 63-75. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3229/2964>
- Deus, P. R. S. de. (2001). O paraíso na iconografia de mapas-múndi medievais – Ebstorf e Hereford -. *História Revista*, 6(1), 173-203. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/10574/7037>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2a ed.). (A. G. Neto, A. L. de Oliveira, L. C. Leão, S. Rolnik, trads.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Quando as imagens tomam posição* (C. P. B. Mourão, trad.). Belo Horizonte, MG: UFMG. (Coleção O olho da História I)
- Didi-Huberman, G. (2018a). *A imagem queima* (H. Ribeiro, trad.). Curitiba, PR: Medusa.
- Didi-Huberman, G. (2018b). *Remontagens do tempo sofrido* (M. Arbex, V. C. Nova, trads.). Belo Horizonte, MG: UFMG. (Coleção O olho da História II)
- Didi-Huberman, G. (2021). *A vertical das emoções: as crônicas de Clarice Lispector* (E. J. de Oliveira, trad.). Belo Horizonte, MG: Relicário.

Fabrício, D. C. B. (2017). *Mapas medievais e de fantasia épica na geografia escolar do ensino médio: questionamentos das práticas do cartografar*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/982446>

Fabrício, D. C. B., & Cazetta, V. (2018). Cartografias e criação de mundos fictícios: leituras outras na educação geográfica. *Linha Mestra*, (34), 8-17. Recuperado de <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/4/25>

Falconi, S. (2011). *Percursos formativos na produção de conhecimento escolar sobre solos nos primeiros anos do ensino fundamental*. (Tese de doutorado, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/831289>

Falconi, S., Toledo, M. C. M. de, & Cazetta, V. (2015). A contribuição do cotidiano escolar para a prática de atividades investigativas no ensino de solos. *Terrae Didactica*, 9(2), 82–93. <https://doi.org/10.20396/td.v9i2.8637396>

Falleiros, B. L. J. (2020). *Sexo designado antes de nascer: imagens fetais como tecnologia de produção de gênero*. (Dissertação de mestrado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-24062020-170358/pt-br.php>

Falleiros, B. L. J., & Cazetta, V. (2021). No fogo cruzado de uma política imagética: a ultrassonografia obstétrica e os embates de gênero. In C. Abreu, F. Bernabé, S. Caponi, & A. Oliva. (Eds.), *A filosofia das ciências sociais na América do Sul / Ciencia, género(s) y feminismo(s)* (pp. 173-186). Recuperado de http://www.afhic.com/wp-content/uploads/2021/05/AFHIC_VolumenII.pdf

Farias, B. da M. (2020). *Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada*. (Dissertação de mestrado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São

Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-20072020-193323/pt-br.php>

Farias, B. da M., & Cazetta, V. (2021). Sociedade da aprendizagem, Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e TV Escola: governo dos sujeitos via curtas-metragens de animação. *Revista Brasileira de Educação*, 26. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MdTV87kWtmRc3Zs6yB9Zqbv/?lang=pt>

Fini, M. I. (Coord.). (2011). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias* (P. Miceli, Coordenação de área). São Paulo, SP: SE. Recuperado de <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>

Gomes, S., & Aquino, J. (2019). Uma breve Genealogia do teatro e educação no Brasil: O teatro para crianças. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 9(1), 1-26. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82416>

Guattari, F., & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica: cartografias do desejo* (12a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kaufmann, P. (Ed.). (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan* (V. Ribeiro, M. L. X. de A. Borges, trads., M. A. C. Jorge, consultoria). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

Lima, T. A. de. (2020). *Trajetórias da previsão do tempo atmosférico no Brasil na transição do século XIX para o século XX: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), 35-48. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>

Medeiros, C. A. G. (2017). *A Caatinguinha fica no Nordeste? Ludicidade e ensino de geografia*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/985124>

Mello, M. B. de. (2013). Pelos caminhos da cartografia na idade média: o Ebstorf Mappa Mundi como objeto cultural. *Geograficidade*, 3(Especial), 105-125. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.30.a12878>

Moraes, P. C. *A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanos Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações*. (Dissertação de mestrado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-15122016-200643/pt-br.php>

Noguera-Ramírez, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Nunes, A. G. (2016). *O uso do smartphone em atividades educativas: considerações a partir de uma experiência com alunos do ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nunes, A. G. (2016). Uso de smartphones na prática educativa: experiência e processo criativo. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(4), 889–902. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646411>

Ruffino, S. F., Xavier, A. S. O., Souza, C. R. de, & Schiel, D. (2009). O programa “ABC na educação científica” — Mão na massa. *Revista de Cultura e Extensão da USP*, 1, 79-82. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v1i0p79-82>

Santana, A. A. (2015). *Diário de um teatro investigativo: composições cartográficas em educação*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Santana, M. A. S. (2014). *As representações e o que aprendemos a “ver” sobre o ciclo de vida das plantas*. (Dissertação de mestrado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo).

Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-18062014-162303/pt-br.php>

Santos, M., & Aquino, J. (2021). A Dança, a Bravo!, a Educação do Público: reverberações culturais do ideário pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 11(4), 01-27. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/109004>

Tavares, J. M. (2018). *Corpo sem órgãos: rupturas imperceptíveis para desfazer o organismo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Val, G. M., & Aquino, J. G. (2019). O grande terremoto de Lisboa e a irrupção de uma nova ordem socioeducativa. *História da Educação (UFPEL)*, 23, 1-34. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/85688/pdf>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2013). *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO: UFTM. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>

Geografias negras e brancas de bebês e imagens de seus deslocamentos em casa, na creche e nos terreiros de candomblé

Gabriela Tebet
Ellen de Souza
Natália Santos
Bruna Santos
Paulo Fabrício Gomes

Introdução

Este capítulo traz alguns resultados de uma pesquisa¹ que se propôs a acompanhar bebês em suas vidas cotidianas e traçar mapas de seus trajetos e de seus encontros e agenciamentos a partir de um referencial teórico pautado em Deleuze, Guattari e Deligny. A pesquisa aconteceu em 12 cidades brasileiras, uma cidade francesa e três cidades Colombianas e no Brasil, a pesquisa acompanhou bebês tanto em creches como em suas casas ou em atividades com suas famílias em parques, na feira ou em centros culturais e em espaços religiosos, sendo um dos nossos lócus de pesquisa um terreiro de candomblé entre 2018 e 2020, tendo sua coleta de dados encerrada com o início da pandemia de Covid-19.

A partir do acompanhamento das vidas desses bebês, traçamos mapas de seus movimentos e tecemos algumas reflexões sobre as linhas de força que atuam sobre os bebês no sentido de configurar subjetividades hegemônicas e o papel do espaço nesse processo.

¹ Projeto financiado pela FAPESP. Processo n. 2015/10731-8. A pesquisa contou com a participação e colaboração das seguintes pesquisadoras: Ellen de Lima Souza (UNIFESP – Brasil); Heloisa Andreia de Matos Lins (UNICAMP – Brasil); Jenny Patricia Acevedo Rincón (Universidad del Norte – Colômbia); Maria Antonietta Impedovo (Aix-Marseille Université – França) e as estudantes: Loani Pontes, Natália Lopes dos Santos, Sabrina de Oliveira, Julia Costa, Bruna Lima dos Santos, Neide Sampaio, Patrícia Fracetti e Cintia Borges Menezes.

Geografias de bebês

Temos denominado como Estudos da Infância o conjunto de pesquisas que se voltam para a infância e as crianças no âmbito de distintas matrizes curriculares. Assim temos uma Sociologia da Infância, História da Infância, Filosofia da Infância, Geografia das Crianças, Antropologia das crianças, etc. Os estudos da infância vêm se desenvolvendo a partir de fundamentos teóricos variados que configuram diferentes abordagens deste campo de conhecimento e nesse âmbito, poucas foram as pesquisas que se interessaram por compreender os elementos que marcam o início da infância e do status de criança e conseqüentemente, o fim do status de bebê e daquilo que Machado (2018) e Stratigos (2016) denominam como uma “babyhood” que antecede a infância e é comum aos bebês. Também são poucas as pesquisas que se voltam para os bebês, tendo como interesse pensar na construção da sua identidade e pertencimento étnico-racial.

A partir de um diálogo com Massey, assumimos que o lugar nos modifica “através da prática do lugar, da negociação de trajetórias que se intersectam” (2008, p. 220). Desse modo, nos propomos a pensar o modo como raça e espaço se articulam e atravessam a vida de bebês. É interessante destacar que para a autora, não apenas os humanos, mas também os não-humanos possuem trajetórias, que são sempre relacionais e negociadas. Massey afirma que “Não se pode postular seriamente, o espaço como o contrário de lugar como vivido, ou simplesmente equiparar “o cotidiano” com o local. Se realmente pensarmos o espaço de forma relacional, então ele é a soma de todas as nossas conexões” (idem, p. 260)

Também dialogamos com Deligny, em quem nos inspiramos para produzir nossas cartografias do cotidiano de bebês. A importância do espaço e da **geografia** na obra de Deligny aparecem ao longo de seu texto a partir, sobretudo dos termos “*topos*”, “*lá*” e “*ai*”. O espaço é um elemento central nos estudos e reflexões de Deligny e se contrapõe à centralidade da Linguagem oral.

Para o autor, *topos* é o que existe entre as pessoas, não no sentido de uma barreira ou fronteira, mas como espaço comum partilhado: “ao menos tínhamos *topos* em comum” (Deligny, 2015, p. 160). *Topos* também é apontado como o possível lugar do resto, daquilo que resiste à compreensão, que não pertence ao âmbito do projeto pensado pelo homem que somos, pelo homem domesticado.

Aqui evidenciaremos o modo como o espaço não apenas une, como separa. E o modo como as trajetórias evidenciam encontros e desencontros, afetos e desafetos, que ganham um sentido muito peculiar e importante, quando observados sob a ótica das relações étnico-raciais.

As cartografias que apresentaremos aqui não visam, portanto, reproduzir a metodologia desenvolvida por Deligny, mas, produzir novas formas de registro do espaço – compreendido como aberto, fluido e sempre negociado, resultado de encontros de trajetórias, mas também de não encontros, de desconexões, relações não estabelecidas e exclusões (Massey, 2008, p.190). É o que veremos nas cartografias.

Educação étnico-racial pelas imagens e suas geografias

Em pesquisas como as desenvolvidas por Oliveira (2004), Santos (2021a) e Santos (2021b), são evidenciados modos por meio dos quais se constitui uma subjetividade racializada.

As três pesquisas ocorreram em creches que recebiam bebês e crianças brancos, pretos e pardos e evidenciam uma supervalorização da estética branca em detrimento da estética negra, que podem ser observadas quando se atenta para as práticas de paparicação (como mostram Oliveira, 2004 e Santos, 2021a) ou para as ilustrações presentes nas paredes, para as personagens das histórias infantis que compõem o acervo literário da unidade, para as bonecas disponíveis para os momentos de livre brincar e para os atores e personagens dos programas e DVDs veiculados na televisão, como nos mostra Santos (2021b) e Tebet et all (2020). É

verdade que tanto a instituição educativa como o contexto familiar e cultural podem tanto fortalecer como estigmatizar a identidade negra. Aqui apontaremos aspectos de valorização da identidade cultura negra em contextos familiares e aspectos de valorização da estética branca nas instituições de educação infantil usando as cartografias e as imagens como recurso metodológicos.

Geografias negras no espaço familiar

A pesquisa de mestrado realizada por Santos (2021b) e que buscou acompanhar os processos de ingresso de bebês negros e negras em creches da rede pública, pôde constatar que, para algumas famílias negras, a construção de uma identidade racial auto afirmada é um fator essencial e pensado com muito cuidado nas práticas e processos educativos desenvolvidos no ambiente doméstico. Tomando como base as experiências e interações vividas em diversos contextos sociais, famílias negras articulam desde bem cedo estratégias de empoderamento e de enfrentamento ao racismo. Através da fala de mães negras e através de registros fotográficos, percebemos que existe no espaço familiar uma preocupação em ofertar e disponibilizar aos bebês negros e negras recursos e referências que representem de modo positivo o seu grupo de pertencimento racial, a história e a cultura de seus ancestrais.

Figura 1 - Mosaico de imagens de bebês negros em contexto familiar





Fonte: Acervo de Pesquisa - Santos (2021b).

A partir destas imagens, verifica-se que a organização dos espaços, as imagens, os objetos e as geografias contida no seio de alguns lares de famílias negras visam a valorização de uma negritude para que seus filhos e suas filhas desenvolvam ao longo da vida um sentimento positivo relacionado ao seu grupo de pertencimento e conheçam e reconheçam as histórias e a cultura dos povos africanos e afro brasileiros.

Geografias brancas no espaço da educação infantil

Quando se trata de experiências vividas em espaços educativos, a creche é o primeiro espaço fora do ambiente familiar que acolhe as experiências iniciais dos bebês e das crianças pequenas. O ingresso nas instituições de Educação Infantil significa sua introdução em um universo mais amplo, consistente, que reproduz as regras, os valores, as opiniões e as configurações de um mundo já posto, construído anteriormente às suas existências. Por um lado, toda essa experimentação pode ser muito positiva para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, por colocá-los em contato com outros adultos, outros bebês e outras crianças que não fazem parte do seu núcleo familiar, possibilitando novos modos de leitura de mundo (Cavalleiro, 2018, p. 16). Por outro lado, pode ser o limiar de um processo doloroso, uma vez que a chegada dos bebês e das crianças pequenas negras ao ambiente da creche implica a presença de corpos negros em um espaço institucionalizado. A depender do modo como as instituições de Educação Infantil interpretam esse acontecimento, a

convivência nesse ambiente pode ser, para os bebês e para as crianças pequenas negras, a recusa e a anulação das suas identidades étnicas, como também pode significar uma porta de acesso a outro lugar em que poderão fortalecer seus sentimentos de pertença racial.

Na maioria das creches observadas durante a pesquisa, verifica-se que as imagens que configuram a geografia dos espaços colocam em evidência um repertório cultural e visual que destaca a predominância de referenciais embranquecidos e a valorização da estética branca, como demonstram os registros a seguir:

Figura 2 - Predominância de bonecas brancas no espaço da creche.



Fonte: Acervo de Pesquisa - Santos (2021b)

Ao olhar para as prateleiras de brinquedo, nota-se a ausência de bonecas negras e bonecos negros e uma quantidade significativa de bonecas brancas. Observa-se também, que a decoração dos espaços

destaca somente a representatividade de pessoas brancas na confecção de cartazes e em boa parte dos vídeos que são exibidos na televisão. Na figura 2, quando vemos um bebê negro cercado de bonecas brancas, identificamos a presença do mesmo bebê negro que no contexto doméstico está acostumado a brincar com bonecas negras.

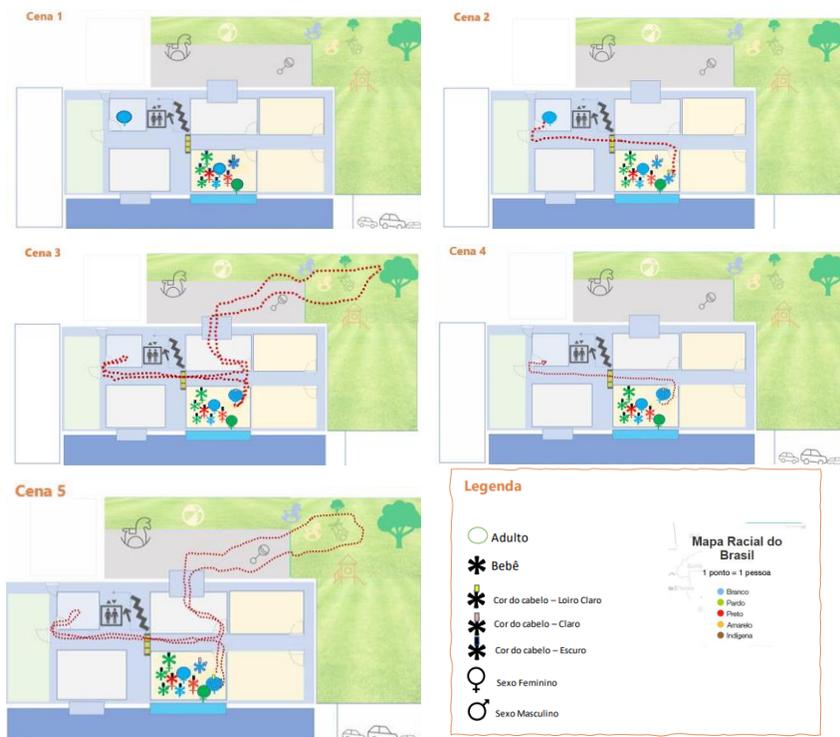
A partir do que foi exposto, observamos que o processo de branqueamento como padrão social é algo que também invade, de forma silenciosa, os espaços da creche. Dessa maneira, verificamos que logo nos primeiros dias de frequência na creche, bebês e crianças negras são expostas a uma série de elementos que evidenciam a permanência da herança colonial. Embora toda materialidade aqui demonstrada pareça inofensiva, é necessário que os espaços de educação coletiva se proponham a pensar de que modo referências monorraciais impactam as subjetividades de bebês e crianças negras e não negras. A predominância dos valores eugenistas tanto podem causar sentimentos de inferioridade em crianças negras quanto de superioridade em crianças brancas. E toda a sociedade brasileira perde com isso.

Além da questão material, há ainda outro aspecto importantíssimo na produção da subjetividade dos bebês: as práticas sociais e as manifestações de carinho e afeto, que Oliveira denomina, a partir de Ariès, como práticas de paparicação. Quase 15 anos depois, a pesquisa de Santos (2021) mostra que práticas como as registradas por Oliveira (2004) continuam existindo e que ganhar ou não o colo de um determinado adulto pode ser compreendido como uma marca de privilégio apenas possível a determinados bebês, sendo a cor da pele, dos olhos e dos cabelos características que impactam significativamente na definição de quem ganha ou não o colo, quem tem ou não o direito de passear no quintal, quem é ou não o queridinho da diretora, da professora ou de qualquer outro adulto que se relacione com aquela turma, quem é denominado como “filho” ou “neto”. O critério para a paparicação na cena observada por Santos era o bebê de pele mais clara, de olhos mais claros e cabelos mais claros. Os demais aprendem desde muito cedo, por meio dessas relações, o seu lugar

e o seu “valor” na sociedade como vemos nos mapas de trajetos que apresentamos a seguir..

Linhas de privilégio do bebê branco

Figura 3 – cenas que evidenciam a parapicação e a branquitude.

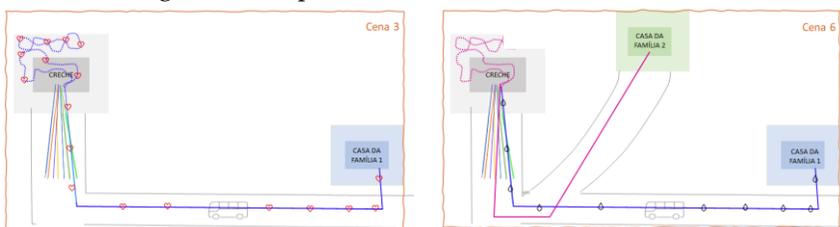


As cinco cenas destacadas acima fazem parte das cartografias “Quem passeia na creche?”. Elas focam na movimentação de uma funcionária da creche, que sai da sua sala e vai caminhando até a turma do berçário. Ao chegar lá, ela pega o bebê branco no colo e sai para passear pelos ambientes da creche, após algum tempo, retorna deixando-o na turma do berçário. Na cena 5 a funcionária, faz novamente esse deslocamento saindo de sua sala, só que se dirige a um novo bebê da turma, recém ingressante. A partir das cenas apresentadas podemos observar que os bebês que saem para

passar, são os bebês brancos e quando ingressou um bebê com olhos cabelos mais claros, ele passou a ser o bebê mais paparicado.

Além de ser paparicados, os bebês brancos destacados obtêm o privilégio de passear e interagir pela creche, ou seja, a ação da funcionária proporciona um lugar de vantagem em detrimento dos outros bebês. Situação essa que podemos dizer que os próprios bebês percebem, isso pode ser destacado pela mudança de comportamento do primeiro bebê que deixa de ser paparicado que foi justificada pela professora como reflexo da perda dos privilégios como é destacado nas cenas abaixo:

Figura 4 – Mapas de afetos – a caminho da creche.



Aqui podemos observar o bebê saindo de casa, no caminho da creche, passeando pela creche feliz. A partir do momento que o outro bebê ingressa na creche e passa ser o mais paparicado ocupando então o lugar de privilégio, o primeiro bebê muda de comportamento e passa então a ir chorando conforme destacado na segunda imagem. Percebe-se, então, que a branquitude e os privilégios que ela produz afeta todos os bebês, podendo gerar sofrimento inclusive para os bebês brancos.

O terreiro de candomblé como espaço de reencontro com o continente África

Bebês podem tudo. Eles são a expressão do sagrado em nossas vidas e no espaço. O espaço é portanto construído e vivido de outro modo na relação com os bebês. Os terreiros de candomblé possuem diversos espaços e objetos sagrados que são destinados aos orixás

podem se constituir em oferendas (como o cesto de pipocas²) ou em rituais (como as palmas para exu³ sempre ao chegar no terreiro ou a dança em círculo ao som dos tambores). Contudo, nas comunidades de terreiro os bebês não precisam seguir as regras e os limites estabelecidos para as crianças mais velhas e para os adultos. Um bebê pode brincar com uma oferenda como na imagem abaixo, pode dormir num objeto ritualístico (Souza, 2019) e pode ocupar o espaço em frente aos tambores no meio de uma cerimônia, sem nenhum problema, pelo simples fato de serem bebês. O modo como eles ocupam o espaço, portanto e como se relacionam com os objetos do espaço evidenciam que ser bebê não diz respeito apenas a uma idade, mas a um status social que permite viver e co-produzir o espaço de um modo singular.

Figura 5 – Os bebês e as crianças pequenas tudo podem, no candomblé.



Fonte: acervo de Ellen Souza

Ainda sobre a perspectiva dos bebês no candomblé traremos agora algumas cartografias feitas a partir da observação de Kito⁴ um menino preto, de aproximadamente 2 anos e meio, realizado

² Vide https://www.instagram.com/reel/CSMZ7DwFhCI/?utm_medium=share_sheet

³ Cartografia animada disponível em>: <https://www.youtube.com/watch?v=iKUxa3zEEKY>

⁴ Nome fictício do bebê que protagoniza as cenas cartografadas. Registros produzidos por Paulo Fabrício Roquete Gomes.

durante as festividades dedicadas a Oxum em um terreiro de candomblé de Valparaíso de Goiás-Go.

Ao centro do barracão enfeitado com um vaso de plantas, está o centro de energia da casa, do lado esquerdo à frente encontram-se os troncos dos orixás e ao lado direito os atabaques. Entre os atabaques e os troncos existe uma porta por onde transitam os iniciados durante os rituais, é também por ela que entram os iniciados quando a cerimônia começa.

Figura 6 – Entrada dos convidados

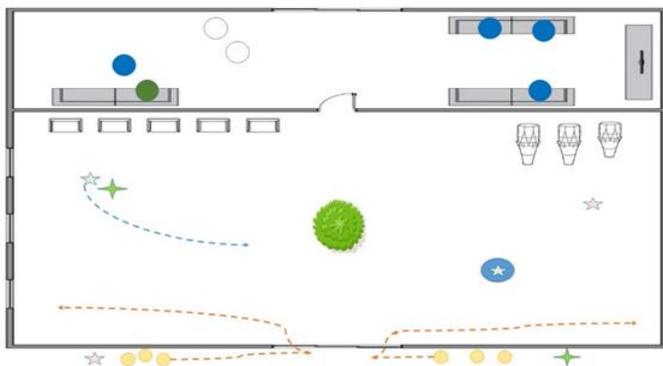


Figura 7 - Bebês e crianças brincando no barracão

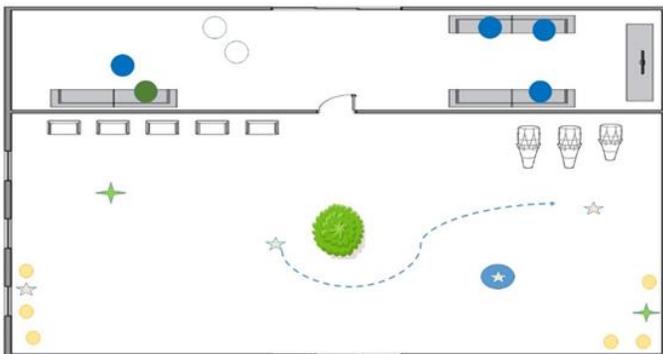


Figura 8 – Ogans se deslocam e se posicionam frente aos atabaques

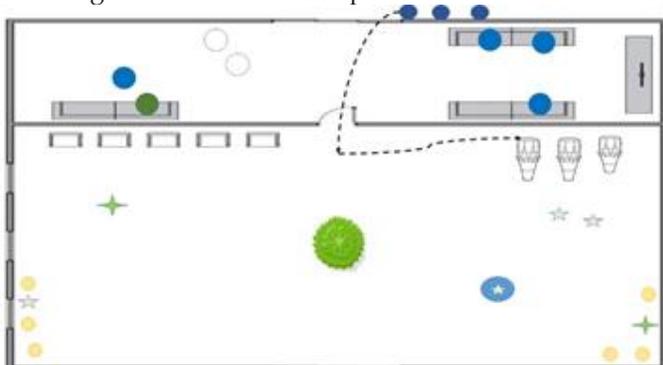


Figura 9 – Comunidade de axé percebe movimentação para início da cerimônia e se ausenta do salão

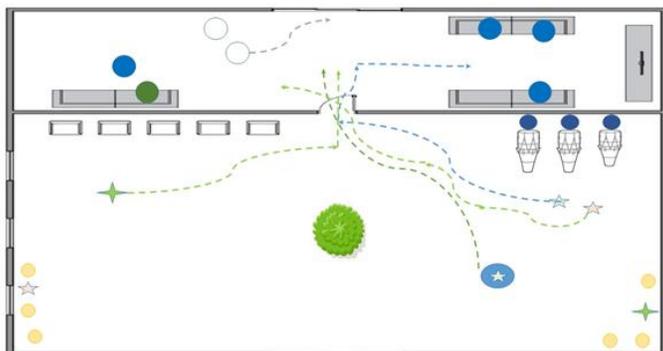


Figura 10 - Equede anuncia início da cerimônia tocando adjarin e chamando os filhos da casa para formação da roda

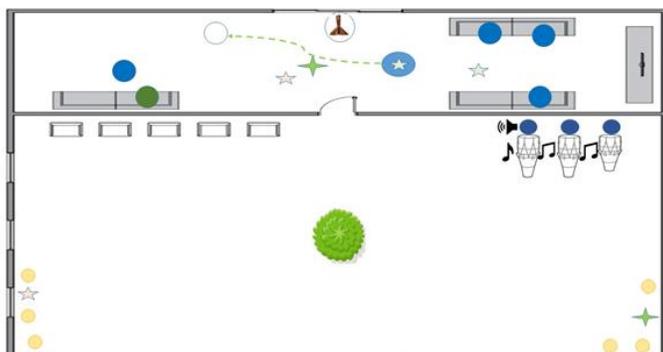


Figura 11 – Enquanto comunidade se organiza para início da cerimônia o bebê se dirige ao salão e se posiciona frente aos atabaques

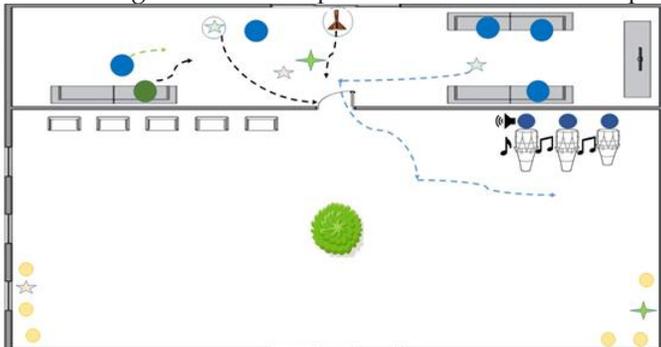


Figura 12 -Ogans tocam e cantam para abrir a cerimônia

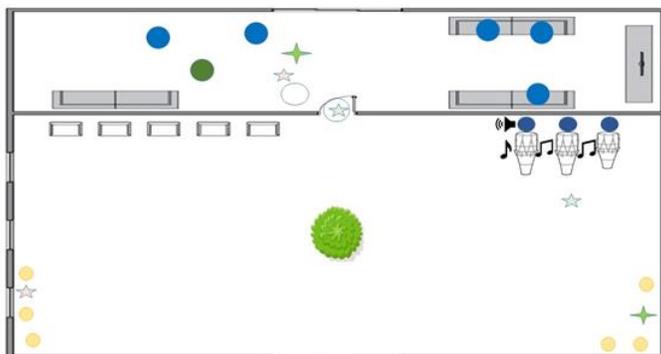
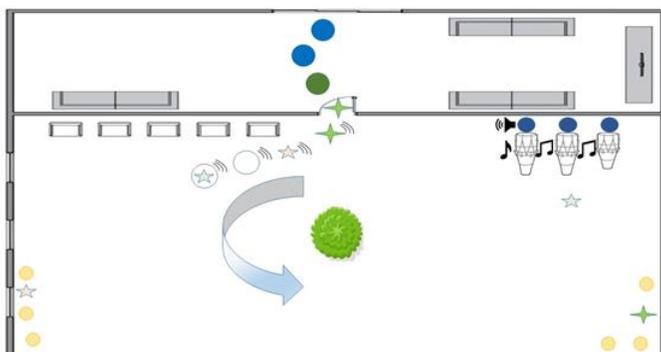
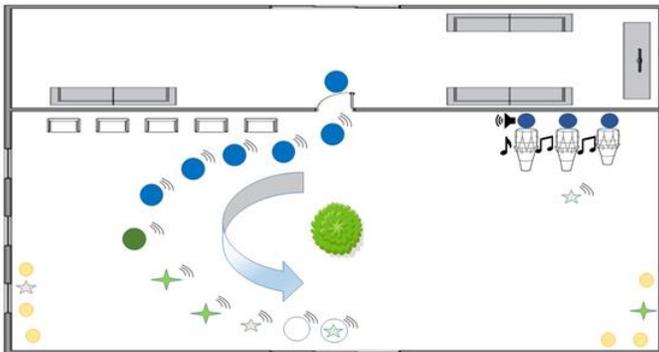


Figura 13 – Comunidade inicia a formação do xirê sob toque dos atabaques

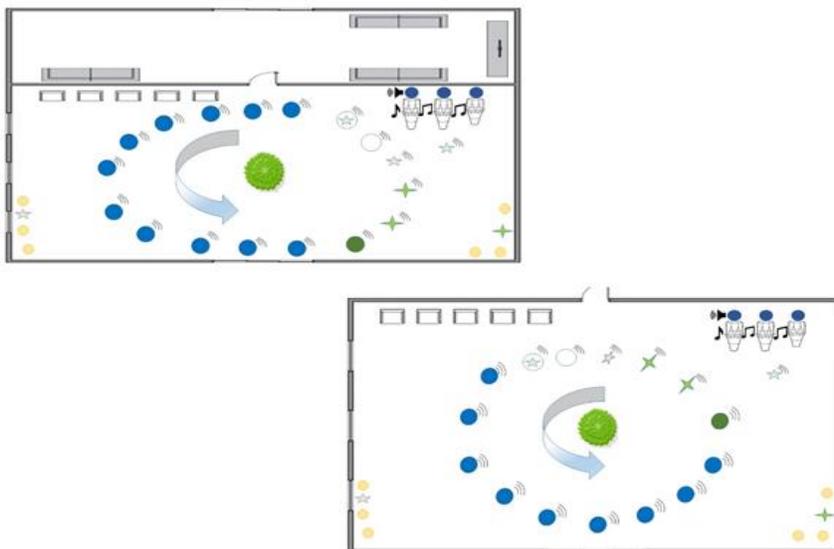


Os convidados chegam ao barracão pela porta da frente e se acomodam nas laterais do salão, de onde assistirão o candomblé. O toque dos atabaques e o som do adjarin anunciam o início das festividades de Oxum. Pela porta auxiliar começam a entrar, sob o som do ijexá, os membros da comunidade. Na frente uma Equede com um bebê no colo, seguida de outra Equede, atrás delas seguem as crianças na sequência o babalorixá e dos demais adultos iniciados sempre na ordem dos mais velhos (iniciação) para os mais novos. É importante dizer que as crianças, por sua característica ímpar dentro das da ritualística do candomblé, normalmente entram na frente, pois a elas não é exigido o seguimento das regras de hierarquia atribuídas ao rito.

Figura 14 – Comunidade forma círculo para iniciar o xirê



Figuras 15 e 16 – Enquanto o xirê acontece o bebê dança frente aos atabaques



Nota-se que Kito se interessa por ficar na frente dos atabaques, ali ele dança meio desengonçado, criando seus próprios passos de dança, vez ou outra se vira para a roda, observa uma criança mais velha dançar, se volta novamente para os atabaques e tenta imitar, aquele bebê se transforma no centro das atenções durante o Xirê . Durante uns 30 minutos a cena se repete sem que ele seja interrompido.

Figura 17 – Equede se dirige até Kito e tenta dançar com ele

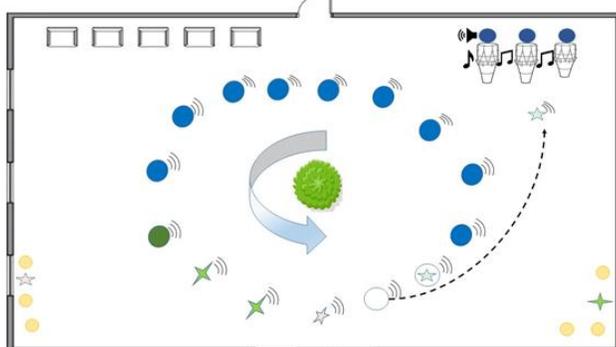
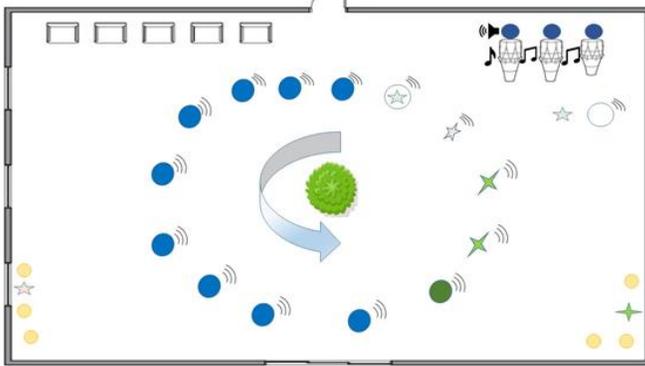
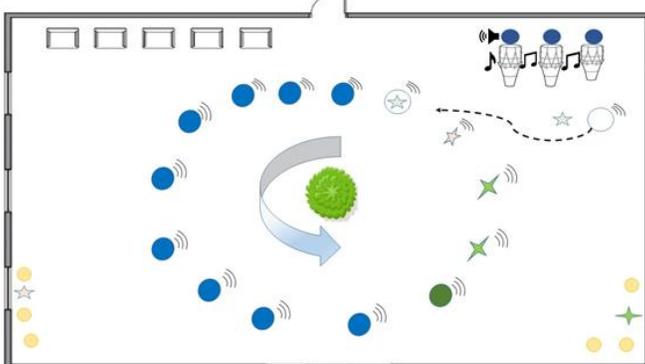


Figura 18 – Kito se recusa a dançar com Ekede



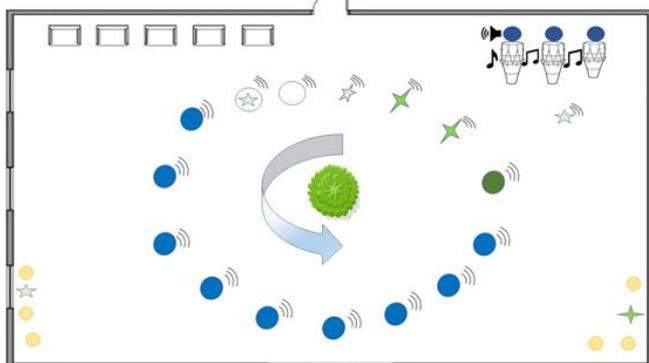
Em um certo momento uma das Ekedes se desloca até Kito e tenta dançar com ele, naquele momento eram entoadas as cantigas direcionadas ao orixá Oxossi, este orixá dança simulando os movimentos de uma cavalgada. A Ekede tentava então, ensinar ao bebê estes movimentos. Mas ele se vira, cruza os braços e para de dançar, numa clara tentativa de dizer que não quer ser incomodado. A Ekede se abaixa, tenta pegar nas mãos de Kito, na tentativa de fazê-lo dançar novamente, mas ele se nega como quem faz birra, ela tenta por mais algumas vezes, mas não obtém sucesso, desistindo e voltando para a posição que ocupava na roda.

Figura 19 – Ekede desiste e volta ao seu lugar na roda



Ao perceber a desistência da Equede e que estava novamente sozinho, Kito volta a se expressar livremente. Nesta altura já se tocava para o orixá Omolu, a dança deste orixá é lenta, na maioria das vezes, e os movimentos são efetuados de forma que ficamos bem encurvados. Kito observa uma outra criança dançar e passa a fazer movimentos muito diferentes daqueles realizados pelos outros filhos e filhas de santo.

Figura 20 – Bebê volta a dançar



Essa cena, aparentemente simples, me deixou muito intrigado sobre como aquele bebê de maneira singular resolveu se expressar livremente, no que certamente seria visto como um desrespeito ao xirê, exceto pelo fato de ele ser um bebê, status que lhe confere uma certa liberdade dentro da comunidade de axé. A forma de agir de Kito, despertou curiosidades relacionadas as linhas de errância, e as linhas costumeiras das quais falam Deleuze e Guattari (1996)

Nesta cena as linhas costumeiras poderiam ser observadas como o que se espera que seja feito pelos membros do axé durante um xirê, e a forma com que Kito se comporta pode ser visto como uma linha de errância, dentro dessa perspectiva, entretanto o status de bebê lhe confere um olhar diferenciado e as linhas de errância de Kito se configuram como uma forma muito específica de se comunicar com a dança, com o sagrado influenciando de maneira muito especial, o seu processo de subjetivação.

Figura 21 - Legenda



Considerações Finais

Neste capítulo, por meio das imagens fotográficas e cartográficas buscamos evidenciar o modo como bebês e crianças pequenas participam das geografias brancas e negras do espaço doméstico, educacional e cultural-religioso do candomblé. Partimos da compreensão de Deleuze (2002), de que os recém-nascidos são hecidades, não de individuação, mas de singularização, um sorriso, um gesto. Assubjetivo. Vida imanente. Pura potência. Um acontecimento. Um indefinido.

As vivências, experiências e interações dos bebês estão diretamente relacionadas com os ambientes do seu cotidiano. Os bebês territorializam e desterritorializam os espaços ocupados a todo momento e por isso destacamos a importância da cartografia também como um território que aponta as diversas linhas que se mobilizam nos ambientes.

Os agenciamentos e as coisas que se compõem no espaço geram forças que são determinantes para pensar como a raça atravessa as vidas dos bebês. As cartografias como destacado aqui apontam que o modo como os espaços sejam embranquecidos ou enegrecidos afetam as vivências dos bebês seja em casa, na creche

ou num terreiro. A supervalorização da identidade branca dentro das creches devem ser reconsideradas já que a mesma é plural e diversa, tendo assim diferentes bebês com diversificadas identidades. Por um outro lado, vimos que os bebês negros dentro dos terreiros e com suas famílias podem ter sua identidade negra respeitada, reforçada e valorizada e sabemos que instituições educativas que assumem uma pedagogia antirracista podem também ter um importante papel nesse processo. Que este texto instigue os profissionais da educação infantil a repensarem os espaços e práticas cotidianos de modo a produzirem territorialidades e subjetividades mais negras.

Referências

Caldas-Coulthard, C. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Baby's first toys and the discursive constructions of babyhood*.

Cavalleiro, E. (2018). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6 ed., 4a. reimpressão. São Paulo: Contexto.

Deleuze, G. (2002) A imanência: uma vida. *Educação & Realidade*. 27(2), 10-18, jul./dez.

Deligny, F. (2015). *O aracniano e outros textos*. São Paulo: Editora N-1.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. São Paulo: Ed, v. 34, 1996.

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

Oliveira, F. (2004). *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*. Dissertação de mestrado. PPGE- UFSCar. Orientação: Anete Abramowicz. São Carlos, 2004.

Santos, B. (2021a). *Bebês e o Pacto Narcísico da Branquitude: Reflexões sobre papparicação na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de

Curso. Pedagogia. UNICAMP. Orientação: Gabriela Tebet. Campinas, 2021a.

Santos, N. (2021b). *O acolhimento inicial de bebês negros e negras no espaço da creche: aspectos a considerar de desafios a alcançar*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Orientação: Gabriela Tebet. Campinas.

Souza, E. G. L. (2019). *Bebês, cultura e raça em terreiros de candomblé: diálogos com HampateBâ*. In: Tebet, G. *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Stratigos, T. (2016). *Babies and big boys: Power, desire and the politics of belonging in early childhood education and care*. *Global Studies of Childhood*, 6 (3), 268-282.

Tebet, G., Santos, N., Costa, J., Santos, B., Pontes, L., Oliveira, S. & D'Andrea, M. (2020) *Babies' transition between family and early childhood education and care: a mosaic of discourses about quality of services*. *Early Years*, 40(4-5), 429-448.

**Disposiciones corporales y territorios de vida.
Un estudio de los indígenas Emberá Katío del alto Sinú –
Colombia desde la fotografía**

Yamith Cuello Vergara
María Alejandra Taborda Caro

Pensar el cuerpo es pensar el mundo.
David Le Breton

Introducción

La imagen ha ocupado un papel secundario en la investigación territorial dentro de la geografía y en general, dentro de los estudios socio-espaciales. Al asumirse ésta como técnica o complemento, son limitados los estudios para comprender sus significados sociales.. La dificultad en su comprensión es ocasionada, entre otros aspectos, por la multiplicidad de imágenes figurativas que se producen de una imagen fotográfica. En este trabajo pretendemos reflexionar sobre la potencia simbólica de la fotografía en los procesos de producción y recepción de la imagen, en cómo lo corporal, territorial y el lenguaje se fusionan en las prácticas simbólicas en la comunidad Emberá Katío en el Alto Sinú (resguardos indígenas de Parawandó y Beguidò).

Se estima que habitan en el departamento de Córdoba cerca de 2.266 personas identificadas como Emberá Katío, las cuales se encuentran agrupadas en 334 familias bajo una forma de gobierno propio denominado Cabildo, una figura de reconocimiento jurídico de reciente instauración (1995). Se organizan políticamente a través de una asamblea general con toda la comunidad para un período de dos (2) años, en la que eligen un Nokó o Gobernador Mayor, la Nokowera o Gobernadora Mayor, el presidente del Consejo Territorial y el Jenené Mayor (Alguacil) que es el encargado de la

seguridad y el mantenimiento de la soberanía territorial, quien tiene a su cargo la guardia indígena (Ministerio del Interior, 2012).

No disponen hoy de su territorio ancestral, donde realizaban sus tradicionales prácticas de nomadismo, se encuentran, en cambio, encerrados en límites y fronteras constreñidas a causa de la construcción de la represa Urrá I. (le inundó 7.400 hectáreas de su territorio), al desplazamiento forzado por causa del conflicto armado interno y a la incursión en su territorio de grupos narcoterroristas. Esta política del desarrollo que posibilitó la construcción de la represa alteró por completo la regulación hidrológica natural de la cuenca del río Sinú. Así mismo, el impacto del embalse ocasionó un aumento en la explotación de madera y la proliferación de cultivos de uso ilícito (OCA, 2017).

El territorio que se han apropiado hoy los emberá esta tensionado por múltiples factores, el primero y más importante es el de la disponibilidad de alimentos; la pesca, base de su alimentación, esta diezmada, los cultivos tanto de maíz como de plátano se han disminuido por efectos de cambio climático y por falta de tierra propia para cultivar; la fauna salvaje, fuente de proteína, se ha desplazado a otros ecosistemas; han cambiado los ríos donde nacieron y crecieron sus ancestros, donde están enterrados sus mayores y donde se encuentran sus dioses protectores (Tuirán, 2017).

Esta apuesta analítica — de carácter investigativo surge del cuarteto: cuerpo, indígena, territorio y fotografía. Con esto se quiere dar cuenta que la disposición que la persona tiene de su propio cuerpo no está desligada del territorio que habita, ya que este no se puede considerar como una exterioridad humana, en la medida en que hace parte de sus vivencias personales y sus configuraciones sociales. Por lo anterior, el cuerpo como envoltura pierde sentido frente a las lecturas simbólicas, de significados y de la cultura.

Fotografía indígena: colonización de la imagen

Hay fotografías potentes y hay fotografías que fortalecen sentimientos de resistencia, por lo que se convierten en actos y gestos emancipatorios en sí mismos. Una de las discusiones más importantes del momento se enmarca en la pregunta por la función estética y social de la imagen, lo que lleva de primera mano a explicar el significado de la “potencia de la mirada y de la imagen fotográfica”, que residiría en la habilidad de abrir diferentes puertas de “acceso” a lo real como dimensión nucleadora (Díaz, 2012). El poder de las fotografías, en un mundo donde impera la imagen, se relaciona con algunos aspectos menos considerados: ocultar, saturar y des-profundizar la mirada.

La fotografía podría entonces, usando la imagen, sensibilizar la mirada o confundir el ojo, para ocultarla o desnaturalizar la crudeza de un hecho real (Díaz, 2012). Es por ello que la acción de fotografiar requiere como cualquiera de las artes que se apele a su comprensión sensorial y a la aprehensión de lo cotidiano palpable. Lo aclara mejor Lacan (2009) cuando advierte que lo subjetivo es lo real, lo imaginario y lo simbólico, es en esta triada donde la imagen se consolida como fuente de interpretación o descodificación social que él llama "registros" de lo psíquico.

Finalmente, la fotografía no es sólo un soporte para la imagen y para la representación de la verdad. tanto como la memoria y el territorio, la fuerza y atractivo de la imagen fotográfica reside en su capacidad para retraer el tiempo y configurar un espacio y un instante que puede ser una eternidad después. La imagen fotográfica, a su vez, favorece la evocación de recuerdos, estimula la expresión de las emociones e impresiones de los lugares vividos y su auto-reconocimiento. La imagen fotográfica configura, por lo tanto, unos tiempos y permite nuevas invenciones a las identidades colectivas..

Ahora bien, el encuentro de la fotografía con la geografía es tan antiguo como la aparición de la técnica misma. Sin embargo, Hollman y Lois (2015) definen la existencia reciente de “el giro visual en la geografía” como un campo epistemológico en emergencia,

desde donde se afirma que la geografía se ha desarrollado con variadas expresiones visuales como los mapas, gráficos, pinturas y fotografías. Sin embargo, este saber ha ahondado muy poco sobre el uso que los geógrafos hacen de la imagen.

En relación a la triada imagen, geógrafos e indígenas, esta se encuentra aún por explorar. Sin embargo, se viene insistiendo desde los estudios de-coloniales que los usos de las herramientas cartográficas posibilitaron la conquista y la posterior consolidación de la colonización europea en América, los mecanismos de apropiación territorial y la esencialización y exotización de las comunidades. En cuanto a la relación indígena y fotografía, según Reyes (2020), esta ha transcurrido por diversas denominaciones como: fotografía étnica, documentos de alteridad, retratos costumbrista y fotografía del colonialismo.

Especial desarrollo tienen los estudios de la imagen en las comunidades aborígenes dentro de la antropología visual (Petroni, 2009). En buena parte de América Latina los viajes de científicos europeos a tierras americanas, a mediados del siglo XIX, generaron un especial interés por la fotografía, como sinónimo de veracidad y de evidencia de lo exótico. Este material visual, junto con las ilustraciones elaboradas a mano, debían delinear y documentar los recorridos por el “nuevo mundo”.

Para Petroni (2009) el indígena aparece en las fotografías como medida corporal para mostrar el tamaño de: esculturas, pirámides y demás objetos de las comunidades, pero también se realizaron imágenes con ángulos y enfoques (frente o de perfil) para resaltar los rasgos de incivilidad, inferioridad y primitivismo. Adicionalmente, las poses corporales impuestas por los fotógrafos a jóvenes dejan entrever una clara intención erótica (Carreño, 2002). Finalmente, las nuevas técnicas de la imagen finalizando siglo XIX evitaron largos viajes para ir en búsqueda de nuevos y extraños tipos humanos (Reyes 2020).

Esta relación entre realidad e imagen dio lugar a la invención de un otro- otra, la del salvaje, incivilizado, que sirvió para normalizar el sistema de identidad -diferencia en que se mueve el

poder moderno-colonial (Said, 1996). Al margen de esta postura, algunas investigaciones postulan que la fotografía permite elaborar una memoria detallada de los “otros” y de los acontecimientos vividos en la cotidianidad, por lo que, en este tipo de fotografía, apuntan estos autores, no se puede perder una relación dialógica del sujeto fotografiado, de la visión del fotógrafo puesto que ambos son individuos activos.

Fotografía y territorios de vida.

En referencia al mundo indígena, la realización y el examen de múltiples registros fotográficos no solo permitió colonizar un orden de lo simbólico, sino que también ha permitido la reconstrucción de la memoria cultural de diversos grupos sociales, así como la comprensión de sus dinámicas de cambio social, renovaciones, impactos económicos y dinámicas internas interétnicas (Petroni, 2009). El fotógrafo se mueve con una intensionalidad: comercial, social o política, y busca a través de ella, el desarrollo de una habilidad técnica y estilística de alto grado comunicativo que produzca reacciones en quien las ve (Villar, Mora y Maldonado, 2018).

Cuando se enfoca desde una perspectiva étnica, el territorio puede leerse como el lugar de anclaje de los códigos y símbolos culturales, de una memoria colectiva y de los referentes materiales de la identidad social. Todo lo anterior funciona, según González, (2010), como emblemas de identidad, siendo estos: el territorio, la cosmovisión o la lengua originaria. Así mismo, la imagen tiene un agregado mayor; la generación de símbolos. Es por ello, que la lucha por el reconocimiento, la representación de sí mismos y la autopercepción, no están desligadas de las inscripciones que los ‘otros’ hacen de ellos, siendo uno de estos lugares de representación: la fotografía (González, 2010).

Adicionalmente, junto a las creencias de una superioridad de la naturaleza sobre el hombre, media una relación de respeto profundo y una conciencia permanente de que a ella se le debe la

vida. Desde esta perspectiva, la naturaleza aparece en la conciencia indígena como algo preexistente, de amalgama y fusión con el hombre, por lo que nunca se separan. Se origina así, la creación de los rasgos de antropomorfización de la naturaleza, mitad hombre-mitad naturaleza (la nube que llora, el sol que nos creó, etc.) que, al incorporarlos al mundo natural, también la naturaleza aparece como resultado de una labor en transformación. Las sociedades indígenas designan como trabajo al encuentro armónico del hombre con la naturaleza, a lo que nosotros, según Vasco (2002), llamamos ritual. Podríamos afirmar entonces que el encuentro de la comunidad con la naturaleza para vivir y perdurar se materializa en un territorio.

La fotografía no solo manifiesta un hecho en sí mismo, es a su vez, una manifestación de la percepción del fotógrafo, de lo que sus ojos seleccionaron. En este sentido, el investigador en su lectura debe llenarse de significaciones que escapan al control del individuo que realiza la toma y del grupo de pertenencia. En la visibilización de la problemática indígena, las imágenes pueden constituirse en instrumentos para disputar el reconocimiento frente a una sociedad en la que también lo visual cobra un lugar sobresaliente (González, 2010).

La fotografía de un territorio se nos presenta como la materialización de una fuerte acumulación de huellas, expresada con la categoría de "signos" (Delgado, 2016). En este marco, la fotografía no es demostración de lo que muestra, sino de que eso que evidencia existió, pero con un significado que siempre queda pendiente para reinterpretarse, en atención a un objetivo, a una intención o una emoción. La fotografía tampoco es testigo, solo indica una pragmática que debe ser interpretada de manera exterior a ella misma, como captación de la imagen. Su interpretación se convierte en un recorrido por las huellas que nos han dejado como de los signos que se han marcado. Es por ello que, González (2010) advierte que "la fotografía es cualquier cosa menos un calco de la realidad. Es exactamente lo contrario: ella 'des-realiza' aquello mismo que fija" (p. 89), porque el símbolo existe

básicamente porque el hombre es quien le da significación en un proceso social-estético y psíquico donde el símbolo simboliza.

Disposiciones corporales

El cuerpo iconográfico es asumido aquí desde la fotografía, planteando con ello que esta no es un mero instrumento, sino que contiene todo un potencial expresivo por el cual el cuerpo pasa de una imagen a ser un espacio y un territorio, incluso un paisaje. La imagen capturada así, concibe al ser humano como intérprete de variadas situaciones que le ayudan a interpretar su existencia y a comprender sus limitaciones (Arbeláez, 2002).

En estos escenarios de comunicación y socialización, la educación en familia y la escuela modela y transforma nuestro cuerpo, lo prepara para unas determinadas exigencias normativas que son esencialmente sociales y culturales. Esta normatividad fabrica una estética y unos valores que condicionan nuestro comportamiento y las significaciones que poco a poco damos al cuerpo, ya sea por obra de la censura, por obra del consumo, por obra de la imposición. Esto es, el dispositivo que regula la producción, sujeción y resistencias de los cuerpos. Esta organización social del cuerpo afecta toda nuestra vida y las actividades que entre ellas se realizan, nuestros movimientos y relaciones espaciales: posturas, actitudes o movimientos.

Los cuerpos tienen relaciones espaciales tanto como territoriales, estas realidades no son excluyentes, habitan y significan las culturas, ya que las materialidades están llenas de signos y sentidos. Para Mendoza (2021), el cuerpo -cultura es “por un lado, como un encuentro entre el individuo y la colectividad; y por otro, como un encuentro entre la historia personal (experiencia personal) y la historia social (experiencia colectiva)” (p. 34). Es en el territorio donde los Emberá se reconocen como sujetos que forman parte de comunidades y de prácticas que se establecen en el encuentro, la identificación, la divergencia y la diversidad.

También hay las espacialidades corporales que buscan por medio de las percepciones y representaciones, evidenciar el impacto del espacio vivido en la transformación del cuerpo. Estas posibilidades usadas como técnicas contribuyen a la investigación biográfica de la piel. Es decir, “el mapa corporal es la representación consciente y en algunos casos inconscientes de su propio yo “de su propio cuerpo” (Mendoza, 2021, p. 1).

Cada persona no es un depositario de su cuerpo, sino que es su cuerpo: lo habita. En el cuerpo está la condición de hacer-se, de transformar-se, trascender-se, de localizarse, de orientar-se, de movilizar-se. En este sentido, el cuerpo sin duda es el condicionante esencial de la territorialidad, campo que no ha sido lo suficientemente reflexionado por los geógrafos. Como dice Serres (2011) “el cuerpo se reconoce en su exposición con el mundo, en la más intensa actividad; el movimiento, unifica los sentidos y puede hacer casi todo o producir variedad de transformaciones” (p. 23). Los sujetos perciben con su cuerpo, conocen y se reconocen.

Finalmente, existe un discurso que trata “el cuerpo” como un sistema semiológico, productor de sentido, gestos, silencios, movimientos. Tal como lo presenta Acuña (2006) tomando una idea de Birdwistell (1952) “interpretar todos los hechos gestuales con la ayuda de la lingüística y la fotografía ha dado lugar a la kinésica (kinesics), o ciencia del movimiento, donde el cuerpo se estudia como elemento de comunicación, como interpretación” (p. 45). En últimas, la fotografía en relación al estudio territorial se convierte en un identificador culturales.

Cuerpo, territorio y fotografía.

Las cuarenta fotografías obtenidas, fueron tomadas por estudiantes y algunos integrantes de la comunidad Emberá Katío del Alto Sinú, a continuación, se presenta su agrupación por medio de las categorías como: multidimensionalidad del espacio, topografías psíquicas líquidas, sutura espacial, inscripciones corporales y patrones de desplazamiento.

Estas categorías atienden a la teorización que se ha venido desarrollando, pero también a las reflexiones sobre el habitar de poblaciones en territorios diversos y con saberes diferenciales; no como una experiencia que escapa a la modernidad- colonialidad, sino como unas contra-espacialidades que construyen y significan otros modos y lugares de vida.

La multifuncionalidad del espacio.

El tambo es, aparentemente, un solo espacio, pero tiene múltiples formas de vivirlo desde el cuerpo. Este se habita en la frontera porosa del adentro y el afuera. El tambo es la expresión arquitectónica de la casa y de su mundo espiritual, está hecho en madera, techo de palma, en forma circular y elevado del suelo (ver figura 1). La gran mayoría no tiene paredes exteriores ni divisiones internas, por lo que el paisaje y la perspectiva dan origen a un escenario móvil y expansivo.

Figura 1: habitar el tambo



Tomada por: Yulisa María

Generalmente en el centro del tambo o en una esquina y sobre una base de tierra en el suelo se construye el fogón y a su alrededor se desarrollan actividades cotidianas, diurnas y nocturnas. También hay hornillas o estufas de cilindro, lo que indica que hay diferentes formas llevar a cabo la práctica del cocinado de los alimentos. Cada uno de los niveles que lo estructuran, los objetos y disposiciones de los mismos significan desde el mundo cultural y espiritual de los Emberá Katíos. En este sentido, la economía del espacio y las distribuciones de los objetos producen también unas disposiciones corporales, movibilidades y unos modos de relacionalidad.

Topografías psíquicas líquidas: a los ríos se va lavar, a bañarse, a jugar, a pesca, pero también el río Sinú tuvo su despedida y también hay otros contaminados. El cuerpo de los Emberá Katíos vive entre el agua y la tierra, entre lo sólido y lo líquido. Gran parte del territorio Emberá Katío se encuentra en el Parque Nacional Natural Paramillo, un territorio estratégico ubicado en los departamentos de Antioquia y Córdoba, compuesto por variados ecosistemas (selva húmeda tropical, planos inundables, bosques, humedales y paramos), lo que condujo a que hoy fuera la décima área protegida más grande de Colombia.

Para el caso de la comunidad Emberá Katío esta se encuentra atravesada por ríos (Manso, Verde, Esmeralda y Sinú) y de quebradas que desembocaran en la represa de Urrea, un embalse artificial construido para la generación de energía. Esta fluidez del río y las disposiciones corporales que se producen en la cotidianidad, se entreteje con la percepción de que el río ha muerto a causa de la construcción de la represa. El “Do wabura dai bia ozhirada” (Adiós, río, que tanto bien nos hiciste” en lengua Embera Katío) fue una protesta- lamento, un hecho político, realizado en 1994 que evidencia justamente esta despedida.

Figura 2: habitar el río :



Tomada por: Yulisa María

En este marco de realidad, el río interpela y en su fluidez configura “topografías psíquicas líquidas”. Esta noción nos permite situarnos en la experiencia fenomenológica de los sujetos que habitan paisajes con cuerpos de agua (ver figura 2), para comprender cómo tales formas del paisaje no determinan, sino que constituyen las posiciones identitarias que integran la subjetividad.

Para Galván las topografías psíquicas líquidas se configuran en el marco de un proceso donde los objetos bio-geográficos, como el río o las quebradas, interpelan a los sujetos de un territorio; a su vez este proceso tiene dos niveles: uno, donde se desdibujan las fronteras entre un afuera (objetivo-neutral) y un adentro (subjetivo), y, el segundo nivel se relaciona con una inversión de posiciones donde “la conciencia habita la forma líquida del paisaje [exterior] y el río pasa a ser juez interior” (Bárceñas, 2020, p. 13).

Esta ecuación fenomenológica y política tiene como sustrato algunas reflexiones de Judith Butler consignadas en los “mecanismos psíquicos del poder”, posibilitando reflexionar la relación entre lo humano naturaleza sin recaer en binarismos ontológicos o determinismos. Se trata entonces de una relacionalidad coo-determinante.

La sutura espacial

Figura 3: habitar en la sutura



Tomada por: Iván Domicó -indígena

Jugar con el cuerpo es una forma de habitar el espacio en el adentro de su territorio. En este adentro, los cuerpos habitan la sutura espacial, en las proximidades. La casa, la casa comunal, la cancha, la escuela, el bosque y el río, se emplazan en una cartografía cuyos flujos se conectan y diversifican sus usos, lo cual implica las materialidades práctico-sensibles y las tramas culturales (ver figura 3). Llamamos entonces sutura espacial al significante, al enlace, a la junción que orienta la funcionalización y re- funcionalización de los espacios, acciones que fomentan interrelaciones sociales, nodos de articulación y, por lo tanto, territorialidades. Sin embargo, estas prácticas de apropiación espacial se verán afectadas por la

incursión de las políticas del desarrollo, la producción de cultivos de uso ilícitos, los desplazamientos forzados y las disputas territoriales por parte de actores armados.

Los senderos y patrones de desplazamientos:

Por el conocimiento espacial práctico corporeizado, el cuerpo y sus sentidos crean modos conocer, desplazarse y habitar, pero también construye memorias y, por lo tanto, conciencia espacial. Si admitimos que uno de los campos de la conciencia espacial es la percepción, los itinerarios corporales marcan y refuerzan los lugares de la vivencia.

Fotografía 4: Desplazamientos



Tomada por: Iván Leonardo

El uso del caballo o la caminata para ir a la escuela, del transporte fluvial para adentrarse al territorio selvático o salir a la urbanidad, el desplazamiento a los lugares de caza, de los desplazamientos a otras poblaciones, produce una diversidad de cartografías que configuran modos de relación con el espacio.

En este sentido, el conocimiento espacial práctico se adquiere, como todo conocimiento de sentido común, en la vida práctica y tiene la particularidad que se va fijando en el cuerpo, en unos espacio-tiempos que marcan la corporeidad. Este conocimiento práctico acerca de los lugares (desplazarse, limitarse, ubicarse) es lo que les permite resolver la orientación espacial o la direccionalidad en las movilizaciones cotidianas, ya sean dentro del ámbito de su habitación, la escuela y hasta aquellos otros desplazamientos más amplios y complejos, (ver fotografía 4) como los que realizan en épocas de desplazamientos o movilizaciones de protestas.

Inscripción y lenguaje

El Kipara representa un sistema intersticial entre el cuerpo, el territorio y la naturaleza, por lo que en éste las formas de su mundo habitan la piel. El Kipara es una práctica estética, política y cultural de los Emberá Katío que consiste en pintarse el cuerpo con un pigmento de color negro llamado Jagua, un producto del fruto de un árbol mítico. Por medio de esta pintura, se sintetiza la realidad a través de la abstracción, un proceso que requirió de la percepción de la naturaleza y de las relaciones y posiciones de género que se condensan por medio de los símbolos.

Esta representación hace parte de su identidad cultural y se expone de modo diferencial en las prácticas laborales, rituales y festivas. Sin embargo, el Kipara no solo representa, también produce modos de relacionalidad tanto dentro como fuera de la comunidad. En este sentido, el cuerpo es una superficie de emergencia y superficie de inscripción, pero también el lugar donde se crean subjetividades espaciales a partir de la experiencia.

Figura 5: habitar desde el Kipara



Tomada por: Yulisa María

Grabar la piel es un hecho identificador, es una voz marcada que comunica y deja una huella en la materialidad del cuerpo. Inscribir en el cuerpo es escribir en el cuerpo, pero no en el modo de etiquetar, sino bajo la idea de que el territorio exterior se cruza a otro corpo-territorio sujetado no a algo sino a alguien. Sin embargo, los cuerpos marcados y las distintas caras con que se retrata al indígena producen rituales de interacción social. Esto construye la existencia del adentro y el afuera territorial que se ha enunciado y de las representaciones sociales que la imagen fotográfica produce. Su frontera se erige a raíz de las economías morales que se construyen sobre el dispositivo de la identidad-diferencia, que busca incluir y se segregar a las comunidades. Esta segregación se da por medio de la estigmatización de los cuerpos marcados, de los cuerpos indígenas, como cuerpos abyectos, pero

es justamente este otro lado de la identidad lo que permite la afirmación del cuerpo no marcado. En este sentido, mientras por un lado hay negación, por el otro lado hay afirmación.

Consideraciones finales

La imagen fotográfica como comprensión del otro se mantiene en un estado aun emergente dentro de la investigación social, y aunque se vienen desarrollando diferentes propuestas teórico metodológicas para su abordaje, se requiere problematizar desde una perspectiva transdisciplinar. Esta investigación, de carácter exploratoria, realizó un ejercicio inductivo por medio de un grupo de fotografías de la comunidad indígena Emberá Katio del Alto Sinú, las cuales posibilitaron una lectura visual de las relaciones, disposiciones corporales y territorios de vida, pero también permitió la emergencia de nuevas de conceptos como el de multifuncionalidad del espacio, topografías psíquicas líquidas, sutura espacial, senderos y patrones de desplazamientos. Lo anterior como un ejercicio de espiral que va de la imagen a la textualización y de la textualización a la imagen.

Frente a esta propuesta de carácter exploratoria, se es consciente de la necesidad de reflexionar, por un lado, sobre las espacialidades del cuidado y sobre la relación entre género, (espacio) territorio y fotografía. Pero, por otro lado, se debe también desarrollar una discusión en torno a los marcos de referencia para la interpretación, la hiperritualización presente en las fotografías y a los distintos regímenes visuales que da la invención a las comunidades indígenas.

Referencias

Acuña A. (2006). *La construcción cultural del cuerpo en la sociedad Rarámuri de la Sierra Tarmaura*. Editorial Abya Yala

- Arbeláez, E. (2002). *La fotografía y el cuerpo*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de arquitectura- Escuela de artes.
- Bárceñas, F. (2020). *Bramidos de agua dulce*. Editorial Escarabajo.
- Carrasco, C. (2008). El cuerpo y sus significados: sociedades tradicionales versus sociedades modernas. *Index de Enfermería*, 17(1), 5-6.
- Carreño, G. (2002). Fotografías de cuerpos indígenas y la mirada erótica: reflexiones preliminares sobre algunos casos del confín austral. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 2, 133-153.
- Delgado, S. (2016). De la fotografía de territorio al territorio de la página. *Revista SOBRE*, 2, 25-34.
- Díaz, M. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de las fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, 29, 141-162. Recuperado a partir de <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/ha/article/view/77>.
- González, D. & Piancatelli, J. (2010). *La imagen fotográfica en la construcción de identidades étnicas indígena*. Trabajo presentado en VI Jornadas de Sociología de la Plata.
- Hollman, V. & Lois, C. (2015). *Geo-grafías*. Imágenes e instrucción visual en la geografía. escolar: Paidós.
- Lacan, J. (2009). Más allá del «principio de realidad», In: *Escritos I*, 3ª edición, Editorial Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Ministerio del Interior. (2012). *Resguardo Indígena Emberá Katío del Alto Sinú Tierralta-Córdoba*. Bogota
- Observatorio de Conflictos Ambientales, OCA (2017) Conflicto: Hidroeléctrica Urrá I-II – Embera Katíos - ASPROCIG – Córdoba. Recuperado a partir de https://conflictos-ambientales.net/oca_bd/env_problems/view/7 .
- Petroni, M. (2009). Fotografiar al indio. Un Breve estudio sobre la antropología y la Fotografía mexicana. *Dimensión Antropológica*, 16 (46), 183-215

Reyes, R. (2020). Alteridades visuales: las diferentes inscripciones fotográficas de los indígenas latinoamericanos en los retratos étnico-raciales a fines del siglo XIX y principios del XX, *Revista de Antropología Social*, 29(1), 17-31.

Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*, Barcelona: Anagrama.

Serres, M. (2011). Variaciones sobre el cuerpo. Fondo de Cultura Económica.

Tuirán, J. (2017). Emberá katio: un pueblo milenario que se niega a desaparecer tras un desplazamiento forzado que conlleva a su extinción física y cultural. *Criterios*, 10(1), 79-110.

Vasco, L. (2002). *Entre selva y páramo*. viviendo y pensando la lucha india. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 10-34

Villar, M. & Maldonado, R. (2018) *La fotografía etnográfica como herramienta para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial: una propuesta para el desarrollo regional desde las disciplinas del diseño*. México: Universidad Autónoma Nacional de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el desarrollo regional.

II

**Educando (pelas) imagens
(e ensinando através delas)**

O cinema no livro didático de geografia: possibilidades para além da “ilustração” do conteúdo

Luís Henrique Dias Rocha
Flaviana Gasparotti Nunes

Introdução

Neste capítulo apresentamos parte das reflexões presentes na dissertação de mestrado intitulada “O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLD/2018” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O motivador da pesquisa da dissertação foi a Lei 13.006/2014 que dispôs sobre a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais nas escolas da educação básica¹.

A partir da referida lei, foi inserida na ficha de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018) como um dos requisitos obrigatórios, que os livros deveriam contemplar a mesma. Após analisar as coleções aprovadas nesse PNLD, foi possível identificar um padrão quanto à forma como o cinema comparece nos livros, sendo em sua maioria em *boxes*, que ficam nas extremidades dos livros no canto superior ou inferior, apresentando informações como: título, diretor, gênero, sinopse, ano de lançamento. Tal forma também indica uma compreensão do

¹ A Lei nº 13.006/14 acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Base da Educação), instituindo a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção brasileira nas escolas de educação básica, públicas e particulares, de todo o território nacional, com a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

cinema enquanto complemento de conteúdo, pois sempre está articulado à ideia contida no texto da página relativa ao tema do capítulo e da unidade do livro. Foi possível identificar, também, que os gêneros de filmes mais sugeridos nas coleções são o documentário e o drama.

Mesmo considerando que o cinema comparece nos livros didáticos majoritariamente como um complemento ou ilustração do conteúdo trabalhado ao longo do capítulo ou unidade, na pesquisa, procuramos problematizar algumas questões relativas aos filmes mais citados nos livros didáticos, enfatizando suas características enquanto linguagem cinematográfica. Entendemos que isso é importante, na medida que essas características possuem relação direta com um tipo de cultura cinematográfica que pode ser desenvolvida na escola, a despeito das limitações que se colocam quando a indicação dos filmes se relaciona estritamente com o conteúdo abordado.

Assim, pensando em outras possibilidades para o cinema, sobretudo o cinema nacional no ensino de Geografia, realizamos um exercício por meio da elaboração de colagens de *frames/cenas* de 3 filmes sugeridos nos livros didáticos analisados, destacando sua capacidade estética de afetar os sujeitos e criar pensamentos outros sobre o espaço, a partir de elementos como a fotografia, a iluminação, os enquadramentos, os gestos dos personagens, entre outros.

Potencialidades estéticas e outras possibilidades de pensar o espaço

Ao analisar as relações entre cinema e educação a partir da análise de pesquisas realizadas na área, Almeida (2017) realiza uma reflexão sobre os fundamentos educativos do cinema, classificando-os em: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Esses fundamentos, segundo ao autor, não são dimensões separáveis, mas operam em relação de complementaridade e contribuem para a compreensão dos diversos

modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema (Almeida, 2017, p. 14).

No tocante ao fundamento estético, pode-se relacioná-lo à capacidade de sensibilizar que o filme apresenta, a partir do olhar dado pelo diretor às questões que atravessam o filme, como personagens, gestos, trilha sonora, fotografia em geral.

A capacidade estética de um filme se dá a partir do contato/contágio do sujeito com o filme a partir de suas experiências e vivências de mundo. Assim, entendemos que todo filme tem a capacidade de causar estranhamentos no sujeito. “Por difundir estéticas, por disseminar sonhos, por incutir desejos e fabricar sensações passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade” (Almeida, 2017, p.18).

Um dos filmes nacionais mais indicados nos livros didáticos analisados é *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998). O filme narra a história de Dora, personagem interpretada pela atriz Fernanda Montenegro. Dora é uma professora aposentada que trabalha como escritora de cartas para pessoas analfabetas na estação Central do Brasil em Rio de Janeiro. A personagem tem a sua vida afetada após ter o seu caminho cruzado com a criança Josué (Vinicius de Oliveira) de nove anos que, junto de sua mãe, procura os serviços de Dora para reencontrar seu pai Jesus, no sertão nordestino.

Para além de mostrar as paisagens da região Nordeste e abordar os processos migratórios de nordestinos para o sudeste, que outras geografias *Central do Brasil* constrói a partir de olhares, dos e nos gestos, no caminhar? O filme narra as possibilidades e as potencialidades das relações de afetos como elemento de transformação dos sujeitos, neste caso, da personagem Dora, que tem sua trajetória marcada pela (re)sensibilização. Assim, temos trajetórias distintas que se entrecruzam num percurso de um mesmo objetivo.

Pensando em relação às potencialidades estéticas e possibilidades de construção de pensamentos sobre o espaço a

partir do filme *Central do Brasil*, elaboramos algumas colagens/composições com cenas/*frames* do filme.

Colagem 1 – *Central do Brasil*



Fonte: *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

Na Colagem 1 vemos a captura de momentos de angústias, felicidades, alívios... nos olhares e rostos, inúmeras trajetórias convergem a um ponto comum. Momento esse de grafar histórias no papel pela personagem Dora. É o confronto, frente a frente, dos personagens com Dora, mas também é um confronto com os próprios espectadores que se deparam com inúmeras histórias

sendo narradas em primeiro plano. Como se cada um pudesse se ver na condição de Dora.

Colagem 2 – Central do Brasil



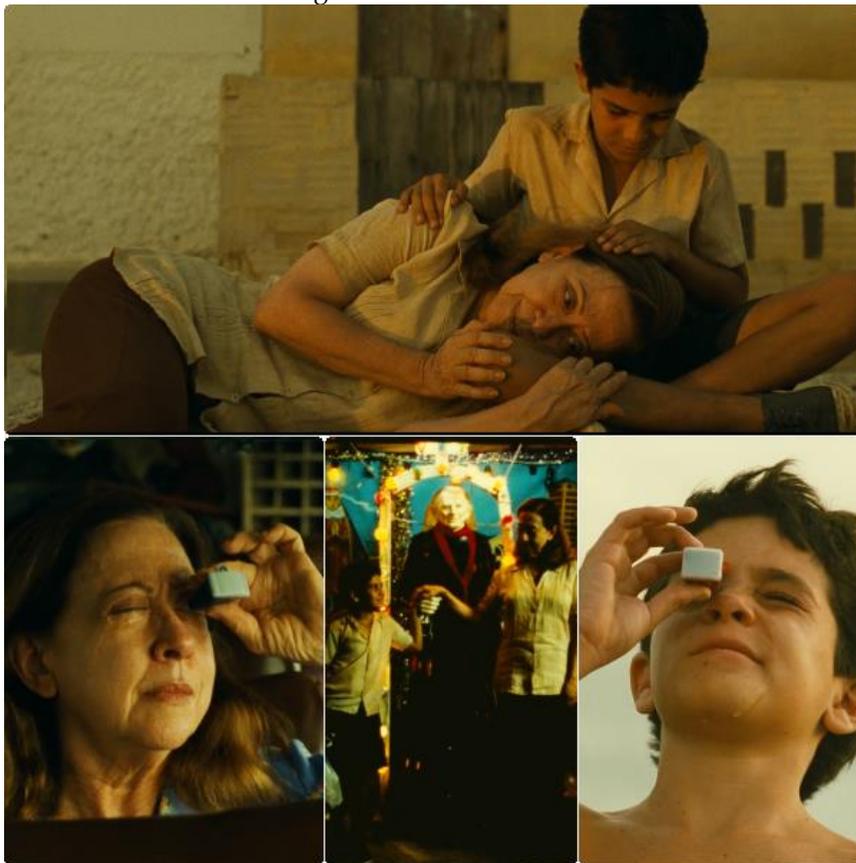
Fonte: Central do Brasil (Walter Salles, 1998)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

Colagem 2: É a lagrima escorrendo, é o suor no rosto causado pelo calor do sertão nordestino, as mãos na cabeça em sentido de decepção em relação com o que não se conforma, é o olhar para baixo, desorientado, talvez perdido... são gestos potentes de muita intensidade que narram trajetórias em conflitos/tensões que promovem encontros e desencontros. E é no desencontro, na

angústia, que o processo de (re)sensibilização da personagem Dora ganha corpo...

Colagem 3 – Central do Brasil



Fonte: Central do Brasil (Walter Salles, 1998)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

As cenas escolhidas para a colagem 3, são capturas de momentos de construção de afetos que estão presentes no filme e que acompanham a trajetória/percurso da personagem Dora. É no contraponto de olhares na fotografia capturada em momentos de troca de afetividade nos quais podemos perceber e sentir a potência nas imagens em movimento em Central do Brasil.

O território nordestino, lugar onde acontece a construção e interação dos personagens do filme é também uma possibilidade de confronto de mundos; porém o Nordeste, o sertão nordestino, ou os aspectos físicos que se fazem presentes e que também possuem sua própria trajetória histórica, não devem ser a única mirada do filme. Pensar e ter o filme Central do Brasil em sala de aula apenas para a ilustração destes elementos tidos como paisagísticos é silenciar a possibilidade da linguagem cinematográfica em sala de aula enquanto potência estética.

Outro filme nacional que comparece nos livros didáticos é “Que horas ela volta?” O longa narra a trajetória da pernambucana Val, interpretada por Regina Casé, que deixa o seu local de origem e percorre um caminho em busca de melhores condições de vida tanto para si, como também para a sua filha Jéssica, interpretada por Camila Márdilla.

O filme tensiona, a partir de olhares e de situações do cotidiano, as relações hierárquicas estabelecidas entre patrões e empregadas domésticas no Brasil. Dessa forma, o filme expõe uma série de regras e normativas que compõem a cultura brasileira do ponto de vista das relações entre classes. Como podemos observar a partir do diálogo entre Val e Jéssica:

Jéssica – Não sei aonde tu aprendeu essas coisas, fica falando não pode isso, não pode aquilo, tava escrito em livro? Como é? Quem te ensinou?

Val – Isso aí ninguém precisa explicar não, a pessoa já nasce sabendo o que pode e o que não pode, tu parece que é de outro planeta.

A questão não é que Jéssica é de outro planeta, mas sim de outra realidade socioespacial, onde cresceu e viveu, a sua trajetória até ir para São Paulo, para prestar vestibular não condiz com a condição espacial vivenciada pelos patrões de sua mãe.

Val – Onde já se viu filha de empregado sentar na mesa de patrões?

Jéssica – eles não são meus patrões.

O sentar à mesa é o atravessar a fronteira de poder/hierarquia estabelecida entre a cozinha, historicamente destinada às empregadas domésticas, para a sala, local de convívio dos patrões.

A personagem Jéssica é o elemento que chega para confrontar essa dimensão territorial, tanto do ponto de vista da casa, ocupando e frequentando locais que historicamente não foram construídos para serem frequentados pela filha da empregada. Jéssica cruza essas fronteiras imaginárias e tensiona as relações de poder entre patrão e empregado, assim como do ponto de vista dos afetos e sentidos despertados, principalmente no personagem Carlos (Lourenço Mutarelli). Desta forma, pode-se dizer que esse cruzamento da fronteira de classes se dá também com a abertura do desejo do homem mais velho pela jovem Jéssica, fazendo com que o filme aponte para um outro gesto de resistência de Jéssica à nossa tradição brasileira: ela resiste ao assédio do homem sobre o corpo da mulher jovem, um “hábito” que, em grande medida, miscigenou nossa população.

Assim, dois tipos de relações hierárquicas tradicionais se misturam e se complexificam. Se, por um lado as relações intergêneros — o desejo de Carlos — “permitem” que Jéssica sente à mesa (rompendo as hierarquias e segregações interclasses), por outro, Jéssica se nega também a sucumbir a esse desejo que, num primeiro momento, lhe abriu portas. Desta forma, o longa aborda uma gama de situações que visam desnudar as normativas e relações que são postas e estabelecidas socialmente.

Colagem 4 – Que horas ela volta?



Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)
Org.: Rocha, L. H., 2021.

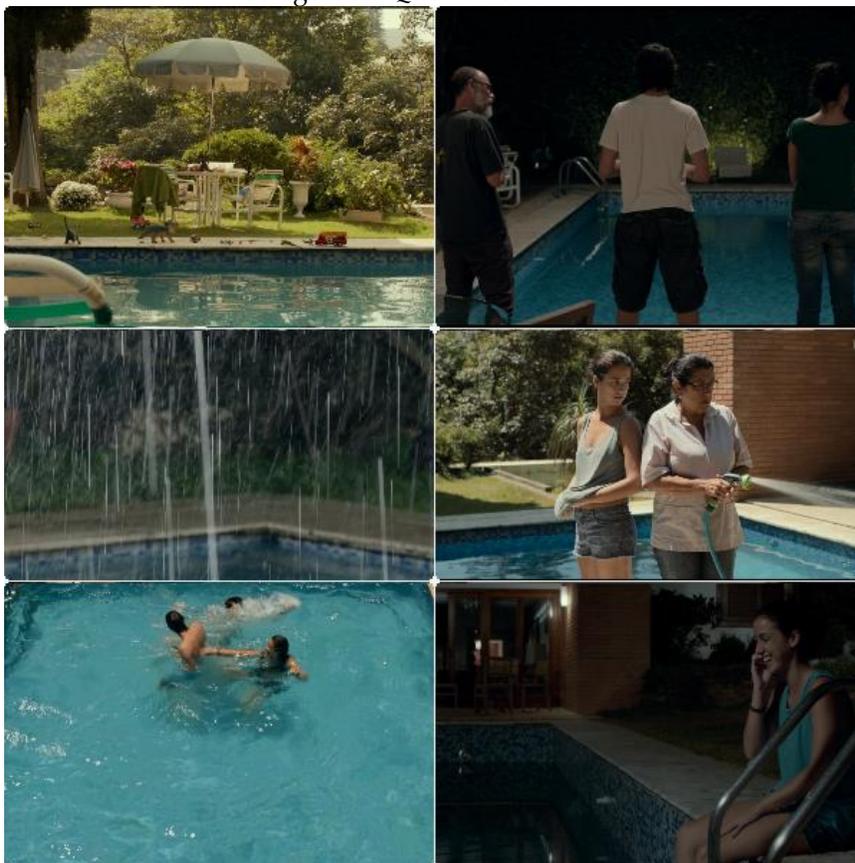
A piscina é um elemento que está muito presente no filme, sendo, inclusive, a primeira imagem que aparece. Percebemos que ela carrega consigo um forte simbolismo, sendo um objeto que constitui e estampa o status de uma classe média alta.

Na colagem 5 trazemos algumas cenas em que a piscina tem destaque. A personagem Jéssica, como mencionado anteriormente, desestabiliza as forças e o território de poder ao cruzar e ocupar um espaço que socialmente não foi construído/pensado para ela ocupar e, a partir do momento em que ela se deleita e submerge num objeto que retrata o status de uma classe, temos o resultado na última

imagem, uma piscina em processo de esvaziamento, pois foi suja, corrompida, fragilizada.

A piscina, neste sentido, adquire relevância do ponto de vista da distinção de classes sociais, sendo posta como um objeto de desejo. A condição de sua cor é algo a se mencionar, o azul dos azulejos como parte integrante que compõe esse objeto que historicamente é tido como pertencente a burguesia.

Colagem 5 – Que horas ela volta?



Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

Nos dizeres de Anna Muylaert, o filme busca apresentar as *'Heranças escravagistas vigentes hoje'* e as *'Regras separatistas coloniais'*. Dessa forma, o filme evidencia e problematiza essas regras que configuraram a relação servil entre patrões e empregados e se fazem presentes nos dias atuais.

Colagem 6 – Que horas ela volta?



Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

A última sequência de imagens selecionadas para pensar o filme com base na sua capacidade estética, é a colagem 6 na qual temos um conjunto de três cenas apresentadas na parte final do

filme, em que Val segue em direção à piscina, entra e, fala com sua filha Jéssica ao telefone. Com todo o contexto, com o simbolismo presente na piscina, as cenas possuem uma simplicidade de gesto e de fala, mas com uma grande potência afetiva. O gesto de forçar e desestabilizar fronteiras iniciado com Jéssica, agora é repetido com Val. Não só a filha da empregada se deleita na piscina, se molha e também se lava, mas como as imagens mostram, Val entra na piscina (quase) vazia.

Outro filme presente nos livros didáticos é *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963), baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. O filme narra uma história familiar cíclica de uma família de retirantes a partir de uma filmografia difícil de assistir e inquietante, graças aos planos longos e lentos que têm a capacidade de afetar o espectador pelo desconforto.

Um dos horizontes que o filme pretende apresentar ao público é o de escancarar da miséria social a que certos grupos estão submetidos – nesse caso, grupos provenientes da área rural do nordeste brasileiro.

Vidas Secas é um filme de diálogos escassos, com uma fotografia potente, capaz de sensibilizar através dos gestos e, principalmente, dos olhares dos personagens em cena. Nas imagens da colagem 7 temos cenas retiradas do filme que nos ajudam a entender a formação familiar: mãe, pai, filhos e Baleia. Esses personagens seguem uma trajetória parecida com muitas outras famílias que, devido às desigualdades sociais, sobretudo no campo, a partir da concentração fundiária e do capital, são obrigados a se deslocar em busca de condições mínimas para a subsistência.

Colagem 7 – Vidas Secas



Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

A família busca escapar da aridez do sertão nordestino, fugir da vida marcada pela fome, em direção à uma vida digna a um ser humano, como expressa Sinhá Vitória, num dos raros momentos de diálogos presentes no filme:

'E quem é que vai andar sempre no mato escondido feito bicho
Um dia temo que virar gente
Podemo continuar vivendo que nem bicho escondido no mato,
podemo?'
'Inferno,
espeto quente,
inferno,
lugar ruim,
inferno,
lugar ruim,
lugar ruim,
condenado,
onde é que tem espeto quente?
onde é que tem espeto quente?
Inferno,
inferno,
inferno,
inferno,
ferno,
ferno,
ferno,
inferno,
ferno'.

São palavras ditas pelo filho mais velho após questionar a mãe sobre o que era o inferno e se a mesma já tinha ido para lá. Em seguida, o menino segue em direção a uma árvore, senta junto de sua companheira Baleia e profere as palavras destacadas acima. A cada palavra dita, o menino desloca o olhar para um determinado lugar que aparece em seguida em cena, lugares esses que fazem parte da Colagem 8. É a metáfora nas palavras, em diálogo com o local onde estão vivendo, é viver o *inferno* na terra, é sentir na pele a desigualdade, é o destino de uma vida *condenada* onde o *espeto esquenta* com o calor de um sertão seco e desigual, é o viver no *inferno* que sem forças para seguir e o proferir vira, *ferno, ferno, ferno*.

Colagem 8 – Vidas Secas



Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

Na colagem 9, o destaque dado é para a personagem icônica, Baleia. A cachorra acompanha a trajetória da família de retirantes, mais do que apenas acompanhar, Baleia fazia-se como um membro importante da família. A difícil sobrevivência da família também é uma dificuldade para Baleia, a sede e a fome são sentidas e compartilhadas entre pessoas e a não pessoa. O vínculo se estremece ao Baleia adoecer e Fabiano vê-se na obrigação de findar o sofrimento de um membro. Assim como nos escritos de Graciliano Ramos '*Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás*'.

Colagem 9 – Vidas Secas



Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)

Org.: Rocha, L. H., 2021.

Considerações Finais

Entendemos que pensar/ver o filme a partir do viés do conteúdo é um movimento que pode limitar a linguagem cinematográfica impossibilitando de ser experienciada enquanto potência artística na construção de pensamentos *outros* acerca do espaço. Assim, a questão apresentada aqui é: Qual mirada fazemos aos filmes? Para onde olhamos? O que olhamos? O que esperamos? Esperamos?

Dessa forma, a partir das colagens feitas com capturas de cenas dos filmes, a proposta foi de pensar cada filme a partir da sua condição estética conforme a sua capacidade de afetar os sujeitos – alunos/professores – pela fotografia, personagens, gestos, olhares, toques, encontros, confrontos, tensões, sonografia, iluminação... com base nesse movimento de ver o filme em sala de aula.

Seria possível uma experiência cinema na escola? Em sala de aula? Compreendemos as diversas dificuldades do ponto de vista técnico e de infraestrutura que fazem parte do cotidiano escolar do ensino básico no Brasil que de fato criam barreiras, mas ao mesmo tempo, dá-se a chance de postular possibilidades de construir outras formas de se relacionar filmes, educação e ensino de Geografia.

Referências

Almeida, R. (2017). Cinema e Educação: Fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, (33), 01-27.

Brasil. Ministério da Educação. (2017) *PNLD 2018: Geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF.

Rocha, L. H. D. (2021). *O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLD/2018*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

Filmes

Cohn, A; Clermont-Tonnerre, M. (Produtores) & Salles W. (Diretor). (1998). *Central do Brasil*. Brasil: VideoFilmes.

Gullane, F.; Gullane, C.; Ivanov, D.; Muylaert, A. (Produtores) & Muylaert, A. (Diretora). (2015). *Que horas ela volta?* Brasil: Pandora Filmes.

Richers, H.; Barreto, L.C.; Trelles, D. (Produtores) & Santos, N. P. dos. (Diretor). (1963). *Vidas Secas*. Brasil: Herbert Richers Produções Cinematográficas.

A fotografia como linguagem, fonte de investigação e ensino de Geografia

Sandra E. Gomez
Pablo Sebastian M. Fernandez
Sabina Prado

Introdução

O cruzamento de nossos caminhos se iniciou em 2019, a partir de uma ligação mediada pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, e que culminou na participação e trabalho coletivo na Terceira Conferência Nacional da Rede de Professores e Investigadores no Ensino de Geografia das Universidades Públicas Argentinas (ReDIEG). Este capítulo deriva deste nosso encontro e se configura como uma oficina para professores e estudantes de Geografia, com base em pesquisas e reflexões sobre a fotografia como linguagem, fonte de pesquisas e potência no ensino, delineando “outras” possibilidades de abordar o conhecimento, formas de olhar, conceitualizar e imaginar o espaço (Fernandez, 2019; Gomez, 2016).

Nesta proposta recuperamos a paisagem e os lugares como experiências e significados através da linguagem poética das imagens produzidas pelos participantes da oficina. As fotografias aqui, tornam-se expressões poéticas, artísticas, culturais, de pontos de vista, constituindo em uma forma de “olhar” para as coisas, objetos, elementos, discursos, mas acima de tudo, que possibilita uma visão acerca de recortes espaciais e as múltiplas experiências que as permeiam. Nesta linha, a proposta foi primeiramente desenvolvida a partir dos elementos teóricos, conceituais e epistemológicos, de modo a estabelecer ligações entre a Geografia, Cultura, Educação e da imagem/Fotografia. Para o segundo momento, foi proposto experimentar e refletir sobre diferentes

metodologias para a produção de narrativas imagéticas, produzidas por estudantes e professores de diferentes localidades da Argentina.

Conexões entre a Geografia, Cultura, Educação e Fotografia

O mundo contemporâneo apresenta como uma de suas marcas, o adensamento de imagens produzidas (e reproduzidas) pelas técnicas e divulgadas às milhões de pessoas, o que cria uma multiplicidade de cenários geográficos. A socióloga Leonor Arfuch (2007) menciona que “trabalhar” com imagens/fotografias — está intimamente relacionado com os tempos em que vivemos. Susan Sontag (2007) caminha por um sentido próximo, argumentando que vivemos um momento em que os tempos são acelerados, “sem pausas”, onde as palavras e as imagens competem pela primazia onde “tudo pode ser visto e mostrado”. Para ambas autoras, a singularidade desta “era” é a totalidade do ver, seja uma guerra, uma epidemia ou um assunto de maior interesse, chegam “às pessoas através dos vários sistemas tecnológicos e meios de comunicação” (Sontag, 2007: 136).

Este cenário, essencialmente visual, redefine assim as atividades perceptivas e sensoriais (e experienciais) onde as imagens nos tocam, nos desafiam a redefinir nossas relações consigo, com os outros e com o mundo. As imagens neste mundo estimulam as sensações, emoções, afetos e percepções (Deleuze, 1999), tais como intensidade, surpresa e choque. Geram novas questões e permitem a construção de novos pensamentos, que a escola, a formação de professores e a pesquisa geográfica, devem recuperar (Abramowski, 2010), a fim de educar visões criativas, imaginativas, críticas e reflexivas do espaço e da espacialidade.

Sabemos que a utilização de imagens no ensino e investigação, tem uma longa história, no entanto, na maioria das vezes têm sido utilizadas como mera ilustração, como um texto linear, acabado, construído e fechado, para tornar mais eficaz a transmissão de um conceito ou situação geográfica. Os diferentes dispositivos visuais

utilizados nos currículos escolares, formação de professores e investigação deram e ainda dão à geografia um lugar privilegiado como disciplina visual na construção de imagens e representações da realidade (Hollman, 2013; Rose, 2013). De fato, este conteúdo visual não é muitas vezes reconhecido pelo campo da educação e investigação, como um gerador de pensamentos visuais que reduzem o olhar a meras representações banalizadas do espaço.

Pensar a Geografia como disciplina visual convida-nos a refletir sobre a utilização das imagens, neste caso imagens fotográficas, não como reprodutores da realidade (Gomez, 2017), mas considerando que a fotografia constitui um caminho e um sentido de (des)apreensão das realidades e (de)construção do conhecimento burocratizado. É uma língua cultural poderosa que nos aproxima da diferença entre ver e olhar para o mundo e suas geografias. Uma fotografia torna visível e revela fragmentos da realidade visual, características e sinais — de geograficidades — que denotam a marca singular do autor no espaço visível. Compreendemos que a linguagem fotográfica, tanto no ensino escolar, como na investigação e na formação de professores de Geografia, compactua de uma longa trajetória visual da disciplina, conferindo-lhe um lugar privilegiado em termos de uma cultura visual de ser e estar no mundo (e assim nos espaços, nos lugares, nas paisagens).

Neste cenário, podemos apresentar como uma característica iconográfica da Geografia moderna, o uso da imagem em um quadro metodológico “do registo”, como no exemplo da paisagem, entendida como objeto de investigação por vezes reduzida ao apreensível, e à construção de tipologias da sua aparência externa. No entanto, nosso exercício de apropriação linguística torna-se um mote para consolidação de um campo de exploração da Geografia e as imagens, não mais entendida como recurso, mas fonte de sentido.

A Oficina como espaço de experimentação.

Em nosso entendimento, uma oficina se configura a partir dos encontros e de práticas coletivas, visto que constitui um rico campo

de experimentação e criação, além disso, é compreendida como metodologia de trabalho e de ensino. Geralmente associada à práticas e a “modos de fazer” manuais, corporais, sensoriais, etc., a oficina quando localizada no espaço virtual apresenta “novos” desafios, como o de (re)criação dos momentos de interação, de trocas e confronto de saberes (preservando uma certa horizontalidade), de abertura para a fala e para uma escuta atenta, para a construção e troca de conhecimentos ali gerados. A oficina aqui foi concebida de modo que a Fotografia em sua materialidade e conexão virtual, permitisse intercâmbios de experiências a partir de práticas de leitura, de produção e busca por sentidos geográficos.

No primeiro momento da oficina, deu-se a leitura (técnica) de algumas fotografias produzidas no início do século XIX, onde o caráter histórico e técnico da criação e difusão imagética nos permite uma leitura epistemológica da Fotografia em diálogo com a consolidação das Ciências e da Geografia. Dentre estas, foram analisadas um conjunto de retratos e *cartes de vue*¹, naturezas mortas, paisagens urbanas, publicidade e registros de expedições. Optamos por aprofundar a leitura desta última categoria (a das expedições), visto que a mesma disparou um diálogo acerca da função e dos usos da Fotografia na produção de uma narrativa científico-geográfica, e ainda por versar sobre a paisagem, conceito presente em práticas educativas desta disciplina.

A entrada das imagens selecionadas para este fim foi a janela para compreender as formas de construção, apropriação ou reprodução da realidade cultural e geográfica, através da linguagem das imagens, para compreender como a informação visual gera significados teórico-geográficos, práticos e sociais; bem como a forma como a linguagem das imagens medeia os mundos da vida, do ponto de vista dos estudantes e professores. A rota metodológica selecionada perturbou e invadiu a capacidade de olhar para fotografias como uma linguagem poderosa e criativa para a narração de experiências geográficas (Nascimento;

¹ Cartões postais ilustrados.

Fernandez, 2021), tanto no campo educacional como na investigação disciplinar. Esta perspectiva sugere-nos então que pensemos em outras possibilidades de pensar em (e com as) imagens, e que adotemos a linguagem visual como pensamento múltiplo que desafia os atos de leitura/visão do mundo e transforma as imagens e os repertórios normativos de identificação e diferenciação que elas afirmam (Gomez, 2017).

A matriz visual proposta para a leitura de imagens e a habitação de fotografias neste caso tenta outra possibilidade metodológica para o paradigma representacional da disciplina. Para isso, a perspectiva iconográfica de Erwin Panofsky (1987) é tomada como referência como método de análise para compreender contextos e fazer leituras dos eventos — geográficos, tendo principalmente em conta a produção/concepção do trabalho fotográfico, considerando a dimensão espaço-temporal. Esta estratégia metodológica se complementa e se amplia diante da entrada fenomenológica (e semiológica) de Roland Barthes (1989), no diálogo com as fotografias, a partir de uma abordagem sociológica e poética-literária.

Figura 1 – Ler imagens, habitar fotografias (Proposta metodológica).

<p>Proposta de iconografia (Semiologia) Erwin Panofsky (1987). Em níveis:</p> <p>Pré-iconográfico: descrição dos elementos presentes na imagem, sua composição. Enumeração de motivos ou elementos primários;</p> <p>Iconográfico: momento em que os motivos, objetos e suas combinações se vinculam com sujeitos ou conceitos. Histórias e alegorias;</p> <p>Iconológico: trás o intento de ressaltar o significado simbólico do objeto, sendo o encontro com o significado ou conteúdo da imagem.</p>	<p>Proposta para habitar a paisagem Roland Barthes (1984).</p> <p>Desejo de habitação fenomenológica;</p> <p>Desmistificação;</p> <p>Pode se dar a partir de dois movimentos: O <i>Studium</i>: é “aquilo” que dirige nosso interesse pela fotografia, dado o momento em que participamos culturalmente da imagem;</p> <p>O <i>Punctum</i>: aquilo que me toca, que me fere, que afeta, “a entrada”;</p>
---	---

Fonte: Fernandez, 2021.

De modo a relatar nossas práticas e “dar luz” ao nosso exercício metodológico, utilizaremos uma das imagens trabalhadas, intitulada Colosso Ocidental do Templo de Abu Simbel (1850) presente no álbum Egito, Núbia, Palestina e Síria do fotógrafo Maxine Du Camp (McCauley, 1982), permitindo dois caminhos de leitura imagética, um primeiro “mais técnico”, e um segundo que atuaria no campo das afeições, do desejo, provocados a partir de uma questão sobre quais imaginações espaciais ela gerava?.

O primeiro caminho, para a leitura de imagens fotográficas “mais técnico”, se dá em um campo delimitado pela iconografia e pela semiologia. Neste caminho, o historiador da arte Erwin Panofsky considera que tal leitura se desenvolve em níveis, sendo estes, o pré-iconográfico onde ocorre a descrição dos elementos presentes na imagem: a sua composição, os elementos que a estruturam, iniciado e sistematizado pela enumeração dos motivos ou elementos primários presentes. Durante a leitura da imagem de Du Camp, pode-se reconhecer como elementos nas falas dos

participantes: dunas, areia, arenito, hieróglifos, um sujeito sentado sobre a cabeça de uma esfinge, podendo inserir aqui alguns registros como: legendas, data, autoria, suporte de difusão e outros elementos contextuais. No nível iconográfico, ocorre a ligação dos motivos ou objetos e suas combinações com assuntos ou conceitos, o que podemos também compreender como as histórias e alegorias que o fotógrafo busca escrever. Neste sentido, a tomada escolhida pelo fotógrafo e a perspectiva (de cima para baixo) empregada, pode construir uma ideia de superioridade de uma cultura (povo, grupo, sociedade) sobre outra, onde um personagem é posicionado sobre um símbolo histórico, sentado como um “turista”.

Figura 2 – *Isamboul-Colosse occidental du Speas de Phre*, 1850. Impressão em papel com sais de prata e negativo encerado.



Fonte: McCauley, 1982.

Já no nível iconológico, se daria a tentativa de acessar o significado simbólico do objeto em um tipo de tradução, como em um encontro com o significado ou com o seu conteúdo. Se a situarmos em um contexto das expedições europeias do período neocolonial à África, ela pode ser utilizada com uma justificativa visual para a dominação (do outro) ou expressão de uma “possessão” territorial ou paisagística. É importante considerar que no âmbito de uma educação pelas imagens, ambos os caminhos de leitura se complementam, instrumentalizando o “uso” da fotografia pelo(a) professor(a) de Geografia.

De modo convergente, o segundo caminho da oficina se constrói a partir da proposta de “habitar a paisagem” elaborada por Roland Barthes, que situa o desejo como um mobilizador para a “entrada” na paisagem/lugar fotográfico. Este procedimento também chamado de desmistificação implicaria em um encontro dos leitores com o conteúdo da imagem a partir do *studium*, sendo “aquilo” que direciona o nosso interesse pelas fotografias, dado no momento em que participamos culturalmente da imagem; e do *punctum*, como aquilo que me toca, que me fere, “a picada” (Barthes, 1989: 71-91).

Dentre o *studium* e o *punctum*, retoma-se aqui algumas falas que emergiram na oficina a partir desta imagem é de que modo podia ser conectada a experiência, entendida “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer” (Larrosa, 2019, p.28). O participante N. nos trouxe as seguintes ideias: *O disparo foi de baixo para cima, onde a câmera enquadra a pessoa [...] dando ênfase ou aumentando a “importância” de ambos, parece aumentar a dimensão dos objetos!* E prosseguiu: *A foto mostra duas pessoas: uma feita de pedra e outra real!* Tal qual N., o coletivo foi unânime ao indicar que a imagem diz de um lugar “exótico, descoberto e possuído”, visto que o homem triunfa sobre à Terra, reproduzindo “certas tradições” místicas de imitação da imagem de Deus (Jay, 2003).

Outra leitura, da professora C., indicaria a partir desta imagem, que a mesma corresponde a: *Uma cultura! Uma pirâmide*

tem um caráter central para muitos povos! Quanto à fotografia, é preciso saber quem é o fotógrafo? Estas questões nos levaram ao entendimento de que “tudo o que nós vemos” tem a ver com as nossas histórias de vida, com nossa cultura. Por muito atordoados que estejam os nossos olhos, cada um de nós tem um olhar que é guiado pelos desejos ou intenções. A turma diante das possíveis intenções do fotógrafo (Du Camp), reconheceria que este enquadramento diz de uma paisagem “domesticada”, esquadrinhada pela utilização de uma perspectiva racionalista/realista do espaço, como que tivesse a intenção de falar uma verdade sobre um processo de apropriação da natureza pelo Homem/Sociedade.

Narrativa fotográfica: Meu lugar, minhas paisagens

A narrativa em uma perspectiva da valorização da experiência (aqui, espacial, geográfica), dialoga com a proposta da oficina visto que ela pode se configurar em uma potência de expressão, para aquilo que Larrosa (2019) nomeia como “saber da experiência”. A narrativa como um exercício de escrita visual, teve como ponto de partida o tema “Meu lugar, minhas paisagens” considerando o contexto pandêmico e remoto, e teria como orientador a experimentação técnica da Fotografia (através de *smartphones*) através da compreensão das tecnologias, enquadramento, planos, composição, regra dos terços, tomadas no modo manual; as motivações e questões pessoais e a produção de duas (2) imagens: uma composição abstrata e uma paisagem, ambas tomadas no mesmo lugar.

Neste caminho, compreendeu-se que a experiência de fotografar mobilizou uma mirada subjetiva, a partir de um dado objetivo, revelando diversas formas de viver, sentir, imaginar e habitar espaços. Assim, uma imaginação espacial, que não deve ser ignorada na compreensão do lugar como geograficidade, indicando que as imagens atuam numa educação visual sobre os lugares, e contêm os sinais da política, cultura visual e da memória espacial. Olhando para o conjunto de imagens produzidas na

oficina, nota-se que não se destinaram a reproduzir um efeito de realidade, mas sim, tensionar a ideia de “pluralização da realidade”, e de como uma narrativa pode criar uma dúvida sobre o poder da realidade e da noção de verdade (Larrosa, 2019).

Figura 3 – Três *miradas* de uma mesma paisagem (Oficina).



Autoria: Sabina, 2021.

Fonte: os autores

De modo geral, as imagens produzidas expressaram que os lugares estão ligados à sensibilidade e ao domínio do visível, revelando subjetividades e formas diversas e múltiplas de experienciar os espaços. A partir da trama visual da composição acima, podemos inferir um significado e intencionalidade de quem capta cada imagem: revelar o mesmo lugar/paisagem em três espaços-tempo distintos. Aquele que registra a imagem manifesta as emoções interiores na fotografia, no caso da foto acima: *una mirada* da janela de casa. Aqui não há uma separação entre o fotógrafo e o espaço fotografado, já que não se trata de ter estado lá (como comprovação), mas de um ser-estar-agora, é o presente.

Junto do estímulo a produzir imagens que impulsionariam a criatividade e uma imaginação a dizer de singularidades e multiplicidades espaciais, pensamos que estas imagens poderiam se tornar um modo de “dar voz” à experiências, bem como de permitir um diálogo com elas (Hollman, 2013). Entramos em diálogo com imagens fotográficas, com os outros e com nós

próprios, seja partilhando anseios, seja construindo provocações com a proposta de desmistificar as imagens: *O que é que a imagem nos diz? Que ideias ou sensações elas evocam? O que nos move, como é que elas nos desafiam?*

Figura 4: Abstrações de um mesmo lugar (Oficina).



Autoria: Marisa, 2021.

Fonte: os autores

Iniciamos o diálogo imagético com a composição "Abstrações de um mesmo lugar", na qual sua autora nos diz: *é uma porta! Questões e entendimentos começam a ganhar expressão: "é o vidro de uma janela"; "é um lugar abandonado, e sem uso".* A composição explora as texturas do vidro de uma "porta velha", e que em uma segunda mirada indica um enquadramento: *"em diagonal que trás a sensação de queda".* Ou ainda: *é um caminho estreito, uma linha que é difícil de atravessar, há um início aberto e um fim infinito!* Neste caminho de interpretações, a autora nos revela sua intenção em: *"procurar beleza em certos objetos que também contam histórias".*

Finalmente, conclui-se que *"a imagem é o exterior, uma saída!"*, corroborando um entendimento de que a fotografia produz um efeito específico sobre o observador, o que é particular, como um enigma que a torna fascinante (Barthes, 1989). A entrada possível

que conduz o leitor pela simetria das linhas e a textura rizomática, que podem revelar sentidos/sensações de profundidade e movimento. Este espaço se configura de acordo com a sua natureza e identificação, o contraste da percepção espacial se constituindo de acordo com a localização dos objetos, à distância e o seu quadro de referência. Por outro lado, a linguagem das fotografias vagueia entre a fábula e a verdade, emoções, representações e realidade, associada de certa forma à memória da natureza.

Ainda diante desta composição (em um mergulho na segunda fotografia) e com o diálogo aberto, uma sequência de impressões permitiriam um contraste de olhares e pontos de vista, como: *tal imagem me remeteu a temática das secas (na região do sertão nordestino no Brasil) visto que apresenta um solo muito seco e rachado!* Para G., configura *um polo de atração, são linhas, fluxos, é como o Mapa América Circulatorio da artista argentina Xil Buffone (2022), visto que apresenta um emaranhado complexo de linhas, como os mapas desta obra!* Para N., a imagem evoca o inverno e uma sensação de frio, e por outro lado, *"faz alusão à geografia, pois parece uma imagem de satélite de relevo, tomada em um golpe único, onde os rios se destacam"*.

Esta primeira experiência de criação coletiva de narrativa visual permitiu a promoção de ações criativas a partir da edição, formas, cores, palavras, sensações e emoções evocadas pelas fotografias. O exercício de contrapor e tencionar as imagens promoveu outras formas de olhar, especialmente se considerarmos como experimentá-las, e assim alcançar a complexidade e multiplicidade de visões do mundo, ou seja, do espaço e da espacialidade, visto que a fotografia pode ser lida como um texto e a apreensão imaginativa prepara os nossos sentidos para a instantaneidade.

Ao abrir afeições e sentidos, um acontecimento, a memória do imemorial, irrompe, para voltar a este "o que me acontece/o que me afeta na imagem", adquirindo centralidade em diferentes momentos da oficina. A novidade faz aflorar ideias, e aquilo que na sua transitoriedade não deixa vestígios visíveis, deixa rastros afetivos nos sujeitos. Este movimento torna-se "reflexivo" (psíquico e espiritual), uma vez que, sempre por meio de coisas

diferentes, regressa ao mesmo ponto de partida do espaço e do tempo. Por outras palavras, o pensador encontra-se envolvido naquilo que explica, “encontra-se, como humanamente possível, no centro do drama humano” (Giannini, 2004:11).

Figura 5 – Mundo da natureza (Folhas x Estrelas).



Autoria: Lis, 2021.

Fonte: os autores.

A última composição selecionada para este texto, se apresentou a partir de um tensionamento “discursivo”, onde a autora inicia sua fala dizendo: *folhas no chão!* Os participantes da oficina de modo a inquirir a imagem, ou melhor, a provocá-la, afirmaram: *Não! São estrelas-do-mar em movimento!* Se lermos da esquerda para a direita, parece que estas estrelas fluem para fora do plano, escapando das profundezas, do fundo do mar! E prosseguem dizendo: *Lembra-me O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry, onde as folhas são como estrelas suspensas no céu! Ou: Associo as folhas cadentes a cada ser humano, aos seus diferentes ritmos, tempos e momentos! É como se fosse a*

materialidade do tempo através da mudança das estações e da vida vegetal. Ainda, de modo a desvendar um enigma (como nos dizeres de Barthes), R. nos dirá que: *com a manipulação manual da câmara, aparecem outras formas expressivas, como neste caso, os traços das folhas mudam, e dão outro ciclo de vida à natureza!* Tais diálogos nos permitem visualizar a oficina como uma estratégia para a construção de uma memória duradoura, onde a produção, o diálogo e a montagem se tornam: “um ato político fundamental para mediar — induzir, dirigir — as nossas práticas espaciais” (Oliveira Júnior, 2021, p. 13).

O uso da linguagem fotográfica e as expressões criativas emergentes desta oficina tornam-se a fonte de investigação e caminho para o ensino de geografias. São produções que vão além de seu caráter ilustrativo, podendo ser alçados à linguagem fundada em reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas, mas também se configuram em expressão poética e afetiva. A experiência de “deixar apenas o detalhe subir à consciência” (Barthes, 1989) propiciou o exercício de experimentar, imaginar e criar imagens e imaginários geográficos, a partir do significado e significados potencializados no interior da oficina. Os participantes/espectadores sentiram-se arrastados, deslocalizados, ou seja, situando-se para além do campo do que as imagens mostram. Por esta razão o nosso caminho iniciou a possibilidade de entrelaçar, “a criação de intervalos e variações entre uma geografia pré-existente no ambiente escolar, e outras geografias que surgiram” (Azevedo et al., 2015).

Considerações Finais

A partir da retomada dos diálogos, sentimentos e afeições expressos pelos participantes tornam-se “motores” para a criação de subversões e sublevações. A narrativa foi a construção do significado e da abordagem metodológica da imagem fotográfica. De cada composição, podemos acrescentar que se pode referir a outras possibilidades/singularidades de pensar os espaços, paisagens e lugares, a partir da linguagem visual. Parafraseando Levinas, para quem “cada árvore é pagã: agarra-se ao espaço”,

podemos dizer que cada imagem é pagã: agarra-se ao espaço. As estratégias retóricas de cada composição imaginária criada pelos participantes tornam o estilo de cada fotografia, como uma linguagem carregada de significado, polissemia, ancorado no particular, o próprio, o singular, o lugar.

As expressões precedentes, falam de duas questões importantes, por um lado a presença de diferentes formas de ler as imagens e, por outro, uma forma de habitar as imagens por meio dos afetos, percepções e sentidos. Cada criação, da série "Meu lugar, minhas paisagens", estabelecem um diálogo que muda no tempo e de acordo com a experiência do olhar, envolvido na percepção de uma multiplicidade relacional de elementos entre os mencionados: espectador, moldura, pigmento, pintura, tema, figuras, tons, cores, composição e texturas, entre outros.

As composições fotográficas produzidas tornaram-se uma fonte de investigação e ensino, indo além das meras ilustrações para serem consideradas como uma linguagem que promovia a reflexão teórica, metodológica e epistemológica, abrindo outras formas de experimentar as imagens, o seu significado e significados.

Abrir-nos a pensar e criar composições de imagem da natureza e da natureza (in)humana a partir da linguagem visual como um valor estético, permitiram a nós (e aos participantes) um encontro com outros lugares e assim, outros olhares, ambos encarnados em alteridade, elemento potente para o conhecimento espacial. O nosso desafio era ir além do que vemos, a fim de (des)aprender a olhar como um exemplo de superação de visões de mundo egocêntricas e biocêntricas. Compreendemos que a experiência de fotografar para os participantes, mobilizou o exercício subjetivo, a partir do objetivo e faz parte de uma forma de viver, sentir, imaginar e criar espaço, e que participa na formação de uma educação espacial e é também um produto da mesma.

Assim, podemos dizer que a produção/edição de imagens converge num jogo de olhares que reúne traços culturais e pensamento espacial existente, como diz Massey (2008), uma imaginação espacial, que não deve ser ignorada na compreensão

do lugar como geografia. As imagens indicam uma educação visual sobre os lugares, e contêm os sinais da política e da memória espacial. O espaço virtual como possibilidade ao encontro e a prática oficinaira, é acessada na fala de um participante, para quem a oficina o ajudou a pensar na fotografia para além da técnica, mas como uma linguagem para partilhar experiências e sentidos.

Podemos dizer que vivenciar este espaço-tempo, de encontros com professores, investigadores e estudantes, favoreceu a emergência de linhas, caminhos e/ou possíveis fraturas para refletirmos sobre a possibilidade de criarmos e imaginarmos “outros” espaços, paisagens e lugares, potencializando a linguagem das imagens no campo da investigação e do ensino de Geografia.

Referências

Abramowski, A. (2010). La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. In: Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. & Laguzzi, G. Aportes de la Imagen en la Formación Docente: Abordaje Conceptual y Pedagógico. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.

Arfuch, L. (2007) La imagen: poderes y violencias. *Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía*. Recuperado a partir de <http://www.tramas.flacso.org.ar/articulos/>.

Azevedo, A. F., Cerrarols Ramirez, R. & Oliveira Junior W. M. de. (2015). *Intervalo. Entre Geografia e Cinemas*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Barthes, R (1989). *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Buffone, X. (2022) *Mapa América Circulatorio*. Recuperado a partir de www.rosariarte.com.ar.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). *¿Qué es Filosofía?*, Barcelona: Editorial Anagrama.

- Fernandez, P. S. M. (2019). Habitar uma paisagem “velha”: a fotografia como linguagem da pesquisa e do ensino de Geografia. *Revista Signos Geográficos*. Goiânia, v.1.
- Giannini, H. (2004). *La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gomez, S. (2016). Experiencia(s) espaciales en Imágenes: líneas de fuga entre pinturas, fotografías y video. *Olhares & Trilhas*, 17(2).
- Gomez, S. (2017). El uso de las imágenes móviles en la enseñanza de la geografía en educación secundaria desde nuevos dispositivos tecnológicos. *Anales Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas*. Santiago de Chile.
- Hollman, V. & Lois, C. (2013). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Jay, M. (2003). Regímenes escópicos de la modernidad In: Jay, M. *Campos de fuerza, entre la historia intelectual y la crítica cultural*, Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (2019). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*, España: Paidós Ibérica.
- Massey, D. (2008) Hay que traer el espacio a la vida. Entrevista por: Román. P. & García, A. *Revista Signo y Pensamiento*, 53(XXVII).
- McCauley, E. A. (1982) *The Photographic Adventure of Maxime Du Camp*. Humanities Research Center of the University of Texas.
- Nascimento, D. H. da S. & Fernandez, P. S. M. (2021) A linguagem fotográfica no Ensino Fundamental II em Geografia: uma sequência didática para o estudo da cidade. *Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade*, 3(02).
- Oliveira Junior, W. M. de. (2017). Fotografias, Geografia e Escola. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 35 (70)
- Panofsky, E. (2011). *Significado nas artes visuais*. 3a. ed., São Paulo: Perspectiva.

Rose, G. (2013). Sobre a necessidade de se perguntar de que forma, exatamente, a geografia é “visual”?. *Espaço e Cultura*, 33, Recuperado a partir de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>.

Sontag, Susan. (2004). *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégia pedagógica de interação

Silvia de Amorim¹

Ana Paula Nunes Chaves²

Iniciando o diálogo

Nos primeiros meses do ano de 2020, as pessoas tiveram suas rotinas alteradas em virtude do novo coronavírus (SARS – CoV – 2), responsável pela doença infecciosa popularmente conhecida como Covid-19. Na área da educação, em especial a voltada para a primeira infância, foram grandes as transformações da rotina educativa. As ações pedagógicas passaram a ser desenvolvidas apenas virtualmente, e estas alterações permearam debates entre os membros da sociedade, civil e acadêmica, criando um processo reflexivo referente ao momento vivenciado. Cada estado e município pode criar estratégias para iniciar estas novas experiências educativas, com o objetivo de buscar alternativas para transmutar o atendimento presencial para o formato remoto.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), do município de Florianópolis, elaborou e disponibilizou as Orientações para a Organização do Teletrabalho (Florianópolis, 2020) para toda a rede de ensino. O documento é subdividido em três eixos: o primeiro, com foco na estruturação e reflexão sobre a importância da documentação pedagógica como subsídio para organização dos planejamentos e registros, bem como um início da construção de possíveis formas de ações comunicativas com as famílias; o segundo, a retomada dos vínculos afetivos junto às crianças e familiares, nessa etapa, a ação comunicativa poderia envolver

¹ PPGE/UDESC.silviade.amorim@gmail.com

² PPGE/UDESC. ana.chaves@udesc.br

diferentes mecanismos como ligações telefônicas, WhatsApp®, e-mail, Facebook®, Instagram®, cartas, Portal Educacional e o atendimento na secretaria para distribuição de materiais impressos; o terceiro e último eixo propunha a estruturação e execução de formações descentralizadas, relacionando o período pandêmico com o contexto da unidade educativa, a partir do que havia sido vivenciado no período de inserção das crianças.

O desafio estava posto: professores tiveram que reestruturar a sua forma de fazer docente nos diferentes níveis de ensino, uma relação e interação bastante distinta daquela proporcionada pelo atendimento presencial. Assim, foi de extrema importância a necessidade de conhecer e adaptar-se às novas estratégias e procedimentos utilizados no ensino remoto. Desta forma, os professores se viram impelidos a se adaptarem, em um curto período de tempo, às tecnologias digitais e às plataformas de ensino e sociais que se tornaram muito utilizadas na educação, por facilitar a comunicação com as famílias, e a produzir materiais para promover esta relação virtual com as crianças.

Para esta comunicação virtual, a qual almejava uma interação educativa, a produção de imagens foi intensificada por meio de fotografias e filmes. Partimos do pressuposto que a cultura visual na contemporaneidade está envolta no entendimento sobre a existência da modernização dos equipamentos para captura das imagens, pois a utilização massiva dos *smartphones* trouxe facilidades para a captura das imagens e disponibilização das mesmas virtualmente. Entretanto, mesmo com a modernidade tecnológica, alguns elementos se fazem presentes desde os primórdios da produção de determinada cultura visual, seja digital ou analógica. Dentre elas, está a interação estabelecida entre fotógrafo e o lugar fotografado, bem como o objeto que será contemplado na imagem ao ser composto por narrativas relacionadas a determinado espaço-tempo.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar e refletir a produção imagética na proposta intitulada *O que vejo da minha janela?*, ação pedagógica elaborada pelos professores do

grupo de crianças de dois anos de idade do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis/SC. A partir dos trabalhos de Azevedo (2014), Cazetta e Gonçalves (2021), Migliorin e Pipano (2019) e Oliveira Junior (2019), almejamos explorar as narrativas visuais que se fizeram presentes, através das janelas e ao redor dos lares infantis, no período letivo de 2020, durante a suspensão das atividades presenciais devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

As imagens e o pensar sobre a cultura visual

No início do século XXI, intensificou-se o surgimento de diferentes redes sociais e, dentre elas, as mais populares são Facebook®, Instagram® e TikTok®. A pulverização destas redes sociais entre as pessoas, das mais diversificadas faixas etárias, funcionou como um estímulo para a produção de imagens. As redes sociais impulsionaram a produção de imagens de diferentes ações cotidianas, até as mais simples e rotineiras do dia a dia, as quais eram capturadas pelo *smartphones* por meio da produção de fotografias e vídeos. De acordo com Cazetta e Gonçalves (2021), os populares *videozinhos* se referem, especificamente, à junção da voz com o registro do movimento corporal, sua edição e postagem através da utilização de um único dispositivo móvel para realizar todas estas funções.

Esta breve contextualização permite iniciar a reflexão sobre a produção e análise das imagens por meio a sua naturalização. De acordo com Desiderio (2018), a naturalização é uma consequência da (re)produção acelerada de imagens, em grandes quantidades, ao longo do cotidiano. Esse processo potencializa a criação de imagens homogeneizadoras para categorizar e potencializar os estereótipos referentes a temáticas importantes como sexualidade, estética e racismo. A desconstrução desta *naturalização* da imagem é um processo, ao qual, passa pela forma como a imagem é recepcionada pelo ser humano. Para isto, se faz necessário compreender que as imagens são composições de “luzes, linhas, formas geométricas,

ênfatizando as escolhas criativas que compõem toda representação” (Migliorin *et al*, 2016, p. 22). Assim, pensar a criação imagética na atualidade é, também, compreender a existência de novas formas de criá-las através do uso das mídias sociais.

O destaque dado às imagens na contemporaneidade, em especial às fotografias e filmagens, não é algo recente. Desde o surgimento desses recursos audiovisuais, as imagens foram associadas ao ato de retratar a realidade e essa associação fez com que as imagens ganhassem visibilidade na sociedade, como explica Azevedo (2014, p. 10). Para a autora, a imagem estava interligada ao significado de ser a representação “científica da verdade das palavras, dos factos e das posições”.

Pelo exposto, compreendemos que esta supervalorização imagética na contemporaneidade acaba por adentrar o espaço da educação que, por meio das experiências proporcionadas pela escola, influenciou a construção conceitual da palavra imagem por estudantes e familiares, identificando a imagem como um adereço didático na intenção de ensinar algo. Para exemplificar esta situação estabelecida na escola, recorreremos aos trabalhos de Oliveira Junior (2019) quando utiliza a disciplina da Geografia e destaca como a imagem se transformou no recurso didático usado intensamente para a representação espacial, ao mesmo tempo que atendia os propósitos contemplados nos conteúdos curriculares.

Nos espaços de educação infantil é muito comum os professores fazerem registros escritos complementados por outros elementos, como desenhos, falas das crianças, fotografias e filmagens. As informações contidas nestes arquivos, ao serem lidas e interpretadas, dará indicativos para a construção da Documentação Pedagógica que abordará a observação, escuta e a transcrição da essência do cotidiano infantil para os registros docentes (Gandini & Goldhaber, 2002). A imagem auxilia e compõe a construção da escrita que servirá como forma de comunicação com as crianças e famílias, como registro que circula entre a comunidade educativa. Desta maneira, a criação de imagens na educação infantil não é antecedida pela criação de cenários, o

posicionamento da câmera com a intencionalidade de ângulo e a projeção da luz são captadas no exato instante que ocorrem.

Os registros fotográficos e as filmagens realizadas pelos professores têm como temática central o cotidiano das crianças, as brincadeiras e interações estabelecidas naquele lugar. Desta forma, a interação com o espaço, em específico das unidades educativas, produzem narrativas produtoras de outras narrativas, uma ação que está diretamente ligada à criação de imagens. Oliveira Junior (2020) denomina nosso acervo mental de imagens de *tropa de imagens*. Para este autor, quando ouvimos uma palavra, um som, sentimos um cheiro ou olhamos algo, nosso cérebro rapidamente identifica e busca na memória imagens que estão associadas a estes gatilhos. Desta forma, estas diferentes mobilizações mencionadas também influenciam na criação de outras novas imagens.

No processo de criação e registro das imagens, ocorre a mobilização de diferentes atos entrelaçados à sensibilidade, à identificação e aos sentimentos presentes no ato de fotografar. Oliveira Junior (2019, p. 10) aponta as “paisagens”, os aspectos culturais, “a cultura fotográfica e a cultura do fotógrafo”, o conhecimento técnico, os recursos disponíveis em aparelhos e, por último, a intencionalidade a qual está se produzindo determinada imagem como responsável por estimular a forma como o ser humano irá registrar uma imagem num determinado espaço e tempo. Em síntese, esses elementos são mediadores e direcionam as ações do fotógrafo, as suas decisões. Por estar em contato com a possível imagem a ser capturada, o indivíduo, dentro dos seus conhecimentos técnicos, sejam eles simples ou complexos, é capaz de fazer a seleção do ângulo, da luz, do enquadramento que esteja de acordo com a sua intencionalidade (Oliveira Junior, 2019). Se constrói aqui uma ação que oportuniza, simultaneamente, a vinculação do ato de afetar e ser afetados, no qual as imagens podem ser interpretadas como “forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada” (Migliorin & Pipano, 2019, p. 06).

Perante o exposto, é perceptível que o resultado deste processo é a imagem, mas gostaríamos de destacar como se faz

necessário reconhecer a importância do processo de construção desta imagem.

Nesse sentido, Migliorin e Pipano (2019, p. 149) utilizam o verbo *camerar* justamente para se referir à importância do processo de criar imagens, por entenderem que o resultado é um composto de vivências. Para estes autores, “as máquinas atuam acoplando-se às nossas formas de experienciar o mundo, num regime que tende mais ao mutualismo do que à industrialização, mais ao acontecimento do que as estruturas, mais à tecnoafetividade do aparato do que à sua eficiência tecnológica”. Parece ser o oposto do que o mundo exige atualmente, em que as imagens são produzidas em larga escala, diariamente, utilizando como justificativa a necessidade de alimentar as redes sociais.

Estar com uma câmera é se permitir entrar em contato com diferentes possibilidades de ver “e experimentar pontos de vista, enfoques de mundo e formas de vista, enfoques de mundo e formas de vida diferentes, reconhecendo o valor que a relação e o engajamento com o outro e com o olhar dele traz nos processos de compreensão e produção” (Migliorin *et al*, 2016, p. 17).

É o estar em contato com o diferente que proporciona a reflexão sobre a produção da imagem. É a partir do ato de liberdade, para experimentar as distintas maneiras de produzir a fotografia, que surgiu o sistema para produzir cinema. Os responsáveis por esta descoberta foram os irmãos Lumière, que criaram um aparelho com a função de registrar as sequências de fotos, ou seja, a produção de “uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetadas criam a ilusão de movimento” (Migliorini *et al*, 2016, p. 26).

O processo feito por Lumière, apresenta as seguintes ações: a primeira, a seleção do que se deseja filmar; a segunda, envolve o posicionar a câmera e os elementos que farão parte da composição; e, a terceira, a atitude em ligar, iniciar a filmagem. Entretanto, na ocasião que o cinema chega na educação, ou melhor, quando começa a ser produzido nas instituições educativas, estas etapas se misturam e conceitos distintos são utilizados como sinônimos.

Oliveira e Oliveira Junior (2021) chamam a atenção para a distinção dos conceitos de filme e filmagem. Para estes autores, a diferença conceitual destes termos se baseia na compreensão de que filmes é o resultado do processo, nas palavras dos autores é a “[...] obra pronta e a filmagem é todo o material que “ainda não é filme”, mas conserva a potência de vir a ser” (p. 86-87).

Na educação, o cinema, como apresenta Migliorin e Pipano (2019, p. 03), é interpretado a partir de “um duplo regime entre produções das imagens e a produção do saber”. A imagem ocupa um lugar, o qual não se pode associar a ela apenas o sentido de representar, ela deve ser destaque diante da sua potencialidade de criação. Considerar as potencialidades da imagem, é permitir assimilar a existência de outras funções que “podem tomar posição na produção de outros agenciamentos políticos e pedagógicos” (Migliorin & Pipano, 2019, p. 03).

A imagem, nesta relação pedagógica, pode possibilitar a criação de novas perspectivas para ver o mundo, iniciada ao proporcionar a experiência e a interlocução entre o que vejo, os saberes envolvidos ao processo de construção das imagens.

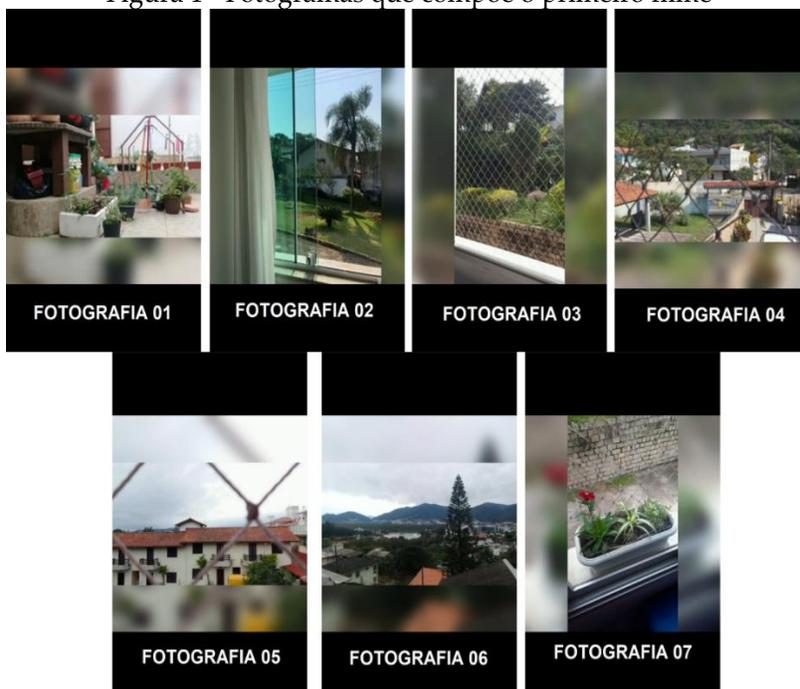
O que vejo da minha janela?

E o mês de setembro nos convida... Olhar pela janela... Olho para todos os momentos vividos do dia a dia, as palavras ditas, os sorrisos melados, choro, vejo colo, vejo amor... Nesse processo do que vejo, a vida me convida a refletir sobre o percurso da vida, dessa que passa diante dos meus olhos, através da minha muitas vezes janela... E da minha janela eu vejo os vizinhos, os muros, as casas, os portões, e de longe vejo as (sic) árvores com o sinal de primavera e o sol já está caindo, querendo se esconder, eu vi no final daquela linha um horizonte infinito de possibilidades. Possibilidades que me levam a sonhar e ter esperança que tudo isso vai passar e que logo poderemos nos encontrar e matar a saudade. Assim eu convidei as crianças do G2 a olhar o que se passava nas suas janelas ... Magicamente, Carla vê um castelo sobre um céu que cobre como um tapete estalado... Marcos, o mano, balbucia algo que ninguém além de Carla, consegue

compreender, então ela traduz – ele viu um au, au... Muito mais que paisagens das janelas, o encontro desperta-se também para um mundo de animais ³ (NEIM, 2020, p. 21-22).

Santos e Conte (2018, p. 04) utilizam os pesquisadores Fochi e Almir para dizer que as mini-histórias “são fatos episódicos do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vem de construções que as crianças realizam na trajetória formativa”. A partir do excerto apresentado na epígrafe, vemos como as mini-histórias são escritas pelos professores com base na imagem vista, ao qual proporciona relatar os acontecimentos que ocorrem dentro do contexto educativo.

Figura 1 - Fotogramas que compõe o primeiro filme



Fonte: Acervo das autoras.

³ Por questões éticas, ao longo do texto, os nomes de professores e professoras, crianças e familiares serão substituídos por nomes fictícios para resguardar a identificação dos mesmos.

A mini-história escrita pelos professores responsáveis por planejar a proposta *O que vejo da minha janela?* aborda a vivência deste momento com as crianças e familiares. O primeiro contato com esta proposta ocorreu através das leituras e interações com os registros das reuniões e no Registro das Ações Comunicativas do Grupo 02. Neste último documento, se encontra a mini-história apresentada e complementada por um fotograma, registro inicial do primeiro filme feito pelos professores, com o relato referente à elaboração da proposta.

Diante da descrição dos professores, observa-se que aconteceram três etapas na proposta *O que vejo da minha janela?* A primeira, de responsabilidade apenas dos professores, consistiu em escolher uma das janelas da casa e fazer uma fotografia da imagem vista por ela. Com estes registros, um dos professores do grupo organizou a junção destas fotografias e editou a construção de um primeiro filme. Nele, continha sete fotografias conforme a sequência apresentada na Figura 1.

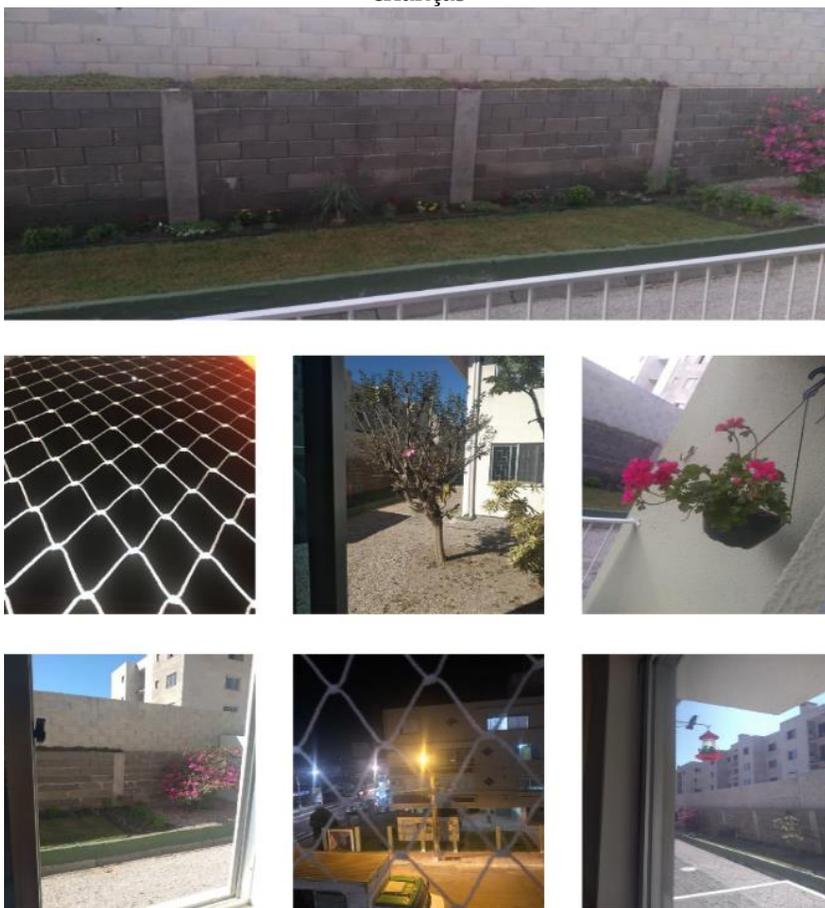
No filme, as alterações das imagens aconteciam a cada cinco segundos e, no início e final do filme, havia uma música instrumental. Os dois trechos de música foram intercalados com a gravação do áudio com o seguinte convite:

Oi criançada, tudo bem? Aqui é o professor Ricardo, de educação física. A gente vem por meio deste vídeo solicitar que vocês façam uma fotografia da janela da casa de vocês. A intenção é que a gente construa coletivamente um vídeo sobre O que eu vejo da minha janela? Aqui já temos alguns exemplos feitos pelos professores. Façam as fotografias e nos enviem pela lista de transmissão do *WhatsApp*. Forte abraço a todos e até breve! (Transcrição do áudio)

O convite estimulou as famílias a enviarem fotografias, porém, não tivemos acesso ao segundo filme, apenas a algumas fotografias enviadas pelas famílias. Os professores relataram a dificuldade em armazenar estes arquivos de vídeos em seus aparelhos de celular. Muitos dos professores ainda estavam aprendendo a utilizar as tecnologias digitais e utilizavam dispositivos móveis e

computadores pessoais na execução do teletrabalho, conseqüentemente, na produção de imagens.

Figura 2 – Fotografias enviadas aos profesosres pelas famílias das crianças



Fonte: Acervo das autoras.

Uma das dificuldades relatadas pelos professores foi a limitação da capacidade de memória dos seus *smartphones*, pois esse era o principal equipamento que os professores utilizavam para fazer a criação e socialização das fotografias e filmes. Com isso, muitas fotos e filmes foram apagados para a liberação do

espaço na memória do equipamento, para a criação de novos materiais. Diante desta situação, o segundo filme, produzido a partir das fotografias socializadas pelas famílias, não foi encontrado. Os professores apenas encontraram sete fotografias que fazem parte da composição da Figura 2, utilizadas na edição do segundo filme.

A criação de ambos os filmes aconteceu pela ação de editar das professoras e professores. Aqui, se faz necessário apresentar o conceito de editar, já que é considerado por muitos como sinônimo do conceito de montagem, como destaca Amaral, Guari e Oliveira Junior (2021). Estes mesmos autores ajudam na distinção conceitual entre os dois termos, em que, montagem significa o processo de pensar artisticamente a composição da imagem, como a criação de um cenário. Já editar envolve a utilização de programas de edição para alterar o tamanho, a luminosidade, apagar algo, mudar posições de objetos, entre outras possibilidades permitidas pelos programas de edição. Portanto, a montagem seria o pensar artístico da composição da imagem, e a edição é executar as ações para que se chegue ao resultado final estipulado na montagem.

Editar o segundo filme só foi possível pela parceria estabelecida com as famílias, pois a intenção da estratégia pedagógica *O que vejo da minha janela?* era que os familiares, juntamente com as suas crianças, escolhessem uma janela e realizassem o registro fotográfico. A ideia apresentada pelos professores pode ser interpretada como um momento que estimula a potência criativa na construção da imagem. Para Migliorin *et al* (2016, p. 17), a potência criativa pode ser interpretada como um diferencial no processo de construção da imagem, pois deve

Abster-se de chegar com um roteiro pronto. Criar aberturas para que o mundo entre no processo criativo com as suas forças e formas, improvisadas e indeterminadas, surpreendendo o próprio artista com o que pode surgir e ser criado a partir desses encontros. Experimentar as possibilidades de invenção que combinações imprevistas despertam.

Pensar a interação da proposta *O que vejo da minha janela?*, ao instigar a produção de fotografias por meio do enquadramento da janela da criança, é criar a oportunidade de selecionar o que estará ou não na fotografia. Diante deste processo, a relação e interação também se estende para o não contemplado pela imagem. Nesse sentido, ao decidir pela imagem, e retirar dela o não desejado, ela é interpelada como um ato de interação, “[...] com o mistério com que não conhecemos, com a existência do que é estranho, diferente, desconhecido” (Migliorin *et al*, 2016, p. 34). Desse modo, são narrativas que apenas o autor da imagem conhecerá, mas, a composição e intenção geradas com a imagem capturada podem ter pistas produzidas para compreender este mistério e levam a produção de narrativas distintas pelos espectadores.

É por meio do aprimoramento do olhar para uma mesma imagem, a partir de diferentes espaço-tempo, ângulos, planos, que se pode desconstruir o direcionamento do olhar, pois “o nosso olhar e nossos modos de ver são sempre parciais e localizados, recortes do mundo” (Migliorin *et al*, 2016, p. 34). Por isso, a socialização destes filmes infantis e familiares proporcionou sensações distintas, por mais que o espectador em alguns momentos fosse o produtor da imagem. Dessa forma, ao recepcionar os filmes e as fotografias, os familiares, as crianças e os professores identificaram situações, objetos, elementos que funcionaram como ativador das recordações como, por exemplo, a recordação do cheiro associado ao lugar.

O primeiro filme foi enviado para todas as famílias do Grupo 02, pela lista de transmissão do *WhatsApp*, e o segundo socializado no encontro virtual organizado por meio da plataforma *Google Meet*. Depois deste encontro, o filme também foi enviado às famílias pela lista de transmissão do *WhatsApp*.

Na relação estabelecida no e com o lugar, a partir das imagens fotográficas e na composição dos vídeos, a criança se colocou naquele outro lugar, ocupou e habitou aquele outro espaço, e isso é algo que promove o entendimento e a sensibilização. Pois, “não estamos apenas vendo pelo olho do outro, mas entrando no mundo

do outro e multiplicando as formas de perceber nosso próprio mundo” (Migliorin *et al*, 2016, p. 46).

É pela imagem, na sua construção e composição que apresentamos o mundo como ele é visto. Migliorin *et al* (2016, p. 36) amplia esta reflexão ao dizer que

Nossos olhos são lentes que também determinam como vemos o mundo. As coisas vistas, portanto, existem a partir de uma relação com os nossos olhos — o que faz com que o vermelho de uns não seja o mesmo vermelho de outros. Ao assumir uma forma de ver, assumo também uma perspectiva.

No caso das imagens das janelas, as famílias, crianças e professores assumiram as suas perspectivas sobre o que viam e capturavam das janelas. Os olhares apresentaram suas escolhas, inclusive, a decisão de realizar a fotografia utilizando a claridade do dia ou o escuro da noite, dando ao filme diferentes perceptivas sobre o mundo e o espectador. A criança, enquanto fotógrafo, “[...] acompanha a criação de sentido na imagem e se encanta com todos os outros sentidos que não foram propositalmente criados” (Migliorin *et al*, 2016, p. 18-19).

As distintas leituras das imagens repercutiram no encontro virtual, onde o diálogo estabelecido sobre o que viram na e da janela trouxe comentários das crianças e até o retorno de uma delas à janela escolhida para rever a imagem. Tal situação foi registrada pelos professores:

Carla, irmã da Marcos, disse ter visto um castelo, céu estrelado. Marcos balbucia algo e a mãe não consegue compreender, então sua irmã traduz dizendo que o mano viu “au, au”. A mãe da Luíza levou-a para olhar a janela, estimulou a fala da criança dizendo que vê a flor, o céu nublado, o vento. (NEIM, 2020, p. 21).

Sem o acesso ao segundo filme produzido pelos professores, não foi possível saber se as famílias, ao socializarem as imagens, enviaram junto uma descrição ou até uma filmagem sobre as mesmas. Mas,

diante deste breve registro aqui apresentado, confere-se que as narrativas apontadas demonstraram a criatividade e a imaginação ao produzir tais fotografias. A produção audiovisual em fotografias e vídeos vieram carregadas de simbolismo de um espaço-tempo ao qual as pessoas tiveram que ficar em casa, em isolamento social, como medida preventiva diante da pandemia vivida. Foram estas janelas, e as imagens enquadradas a partir delas, que acompanharam as crianças ao longo dos dias, meses e ano, contemplando partes do mundo que foi recriado.

Até breve...

O texto necessita de um final, entretanto, a despedida aqui se torna um Até breve de reflexões em aberto...

Primeiro, é possível que, quando visualizarmos uma janela, lembraremos desta pergunta *O que vejo da minha janela?*. Segundo, ao olharmos uma imagem enquadrada por uma janela, a mente buscará na memória outras imagens arquivadas, inclusive, as que vimos neste artigo. Terceiro, provavelmente, a fotografia ou a filmagem feita pelos *smartphones*, no dia a dia da vida familiar durante a pandemia, pode ter sido postada e replicada nas mais distintas redes sociais contando as narrativas daquele determinado espaço-tempo. Quarto, a imagem é muito mais do que um registro ou comprovante da verdade, ela comunica, permite a interação, afeta e é afetada. Quinto [...].

Poderíamos continuar demonstrando aspectos onde a imagem ocupa espaços em nossa vida e que promove intensas experiências e vivências. No entanto, o que se faz presente é entender que a imagem, a partir da pandemia, passou a ser um meio de interligação entre professores, crianças e famílias pelas telas de nossos aparelhos eletrônicos.

As imagens criadas na estratégia pedagógica *O que vejo da minha janela?* oportunizaram a manutenção do vínculo afetivo dos professores com as crianças do NEIM Doralice Teodora Bastos e permitiu que as crianças mostrassem seus espaços domiciliares.

Espaços estes que as crianças mencionavam nas narrações de suas histórias para os professores. As imagens contavam o que aquele coletivo de crianças e famílias vivenciou, e como seu olhar sobre o mundo, fisicamente restrito ao espaço domiciliar, poderia ganhar outros elementos imaginários.

Caminhar por estes registros que contemplam o período mais grave da pandemia é se permitir observar e perceber as alterações causadas por esse momento atípico, e que influenciou o cotidiano de todos. Inclusive na ação de documentar dos professores, as imagens eram utilizadas para complementar a construção da documentação pedagógica e ganhou força, identidade, por apresentar aprendizagens distintas daquelas até então realizadas nas instituições de educação.

As fotografias e filmagens trabalhadas no e com o cotidiano infantil do NEIM Doralice Teodora Bastos demonstraram a necessidade de estabelecer um novo direcionamento na utilização das mesmas pelos professores. Após a realização da estratégia pedagógica *O que vejo da minha janela?*, conferimos que as fotografias e filmagens podem ser utilizadas como uma ação auxiliar para o professor compreender, a partir do olhar da criança, como elas vivem, pensam, interagem, bem como os sentimentos que afloram simultaneamente nesta relação com os espaços, colegas e professores.

Referências

Azevedo, A. F. (2014) Cultura visual: as potencialidades da imagem na formação do imaginário espacial do mundo contemporâneo. *Revista Geografares*, 17, 07-21.

Amaral, S. R. F., Guari, M. A. & Oliveira Junior, W. M. (2021) Coisas Inventadas: Montagem e edição em um cineclubes escolar. *Revista Digital do Lav*, 14(1), 197-219.

Cazetta, V. & Gonçalves, I. R. (2021) O dia que o audiovisual invadiu a aula de geografia e (des)nor-teou o cinema. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(2), 335–353.

Santos, C. B. & Conte, E. (2018) Mini-História: Uma possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais na Educação Infantil. *Revista Gestão Universitária*. Recuperado de <http://www.gestao-universitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>

Desiderio, R. T. (2018) Composições de Fotoáfricas: experimentações na educação geográfica. *Giramundo*, 5(10), 7-18.

Florianópolis. (2020) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Orientações para o Teletrabalho Educação Infantil*. Recuperado de <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=10&submenuid=254>

Gandini, L. & Goldhaber, J. (2002) Duas reflexões sobre a documentação pedagógica. In: Edwards, C., Gandini, L. (Orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (p. 150-169). Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed.

Migliorin, C. & Pipano, I. (2019) Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. *Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*. 8(1), 143-157.

Migliorin, C., Pipano, I., Garcia, L., Martins, I. M., Guerreiro, A., Nanchery, C. & Benevides, F. (2016) *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG.

NEIM Doralice Teodora Bastos. (2020) *Registro das Ações Comunicativas da Turma da Girafa*. Florianópolis.

Oliveira, W. A. S. & Oliveira Junior, W. M. (2021) Desarquivando um cineclubes escolar: primeiras experimentações com cinema de arquivo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 23(1), 83-111.

Oliveira Junior, W. M. (2019) Fotografias, geografias e escola. *Signos Geográficos*, 1, 1-15.

Oliveira Junior, W. M. (2020) Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. *Punto Sur*, 2, 5-19.

**“Na Amazônia não tem cidade”:
imaginações geográficas na produção de imagens
de (um) mundo**

Raphaela de Toledo Desiderio

Cenário(s)...

O estudante-bolsista projeta a última fotografia da seleção que organizou¹. Uma fotografia do município de Xinguara, no sudeste paraense. Ele pergunta: “*Essa imagem é da Amazônia?*” Trata-se de uma oficina experimental com uma turma do 9º ano na aula de Estudos Amazônicos de uma escola pública municipal. Era o início de uma pesquisa que se desdobraria em projetos de ensino e extensão e que viria a se combinar à trajetória de uma professora-pesquisadora na Amazônia paraense. Xinguara é um lugar bem diferente da ilha que habitara nos últimos dezessete anos. Estava agora a sete graus de latitude sul e sentia os efeitos da proximidade com os trópicos, com a linha do Equador. Aquela linha tão presente nas imagens escolares. Mais uma linha dos recursos da Cartografia para delimitar duas posições, dividir dois hemisférios. Apenas um traço num mapa, uma linha inventada. “*Quantas implicações cabem nessa invenção!*”, pensava ela. A essa altura, já refletia sobre os reais efeitos das representações na produção de nossas imaginações

¹ As reflexões apresentadas nesse texto são oriundas de oficinas experimentais realizadas em escolas públicas municipais de Xinguara, município localizado no sudeste paraense e compuseram projetos de pesquisas e extensão desenvolvidos pela autora e por bolsistas. Os projetos versaram a respeito das especialidades amazônicas nas imagens didáticas no âmbito da geografia escolar. As pesquisas e práticas foram realizadas no período em que a autora atuou como professora, pesquisadora e extensionista no curso de Geografia – Licenciatura do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa em Xinguara.

geográficas. As distâncias tomavam proporções bem diferentes e as perguntas sobre a Amazônia, aquela que ela passou a habitar, lhe causavam certos incômodos. O corpo sentia as mudanças da latitude e a força dos trópicos tomava suas imagens fotográficas. “*Amazônia sem rio?*” Ela sabia que se tratava de um lugar em que as árvores já haviam sido derrubadas por braços de migrantes que, antes da pecuária, fizeram do extrativismo vegetal a principal atividade econômica do que na época nem Xinguara era. Se deu conta de que a cidade era mais nova do que ela, e de que os rios que lhe deram nome – Xingu e Araguaia – seguiam a mesma dinâmica das distâncias amazônicas, ou seja, não estavam tão próximos quanto imaginava. A paisagem de transição entre biomas lhe entusiasmava. A força dos deslocamentos humanos parecia ser a marca daquele lugar. Ela também se tornara uma migrante, e refletia constantemente a respeito da mudança que não era só de uma cidade para outra, de um estado para outro, de uma região para outra, mas era da ordem de sua própria trajetória de vida. Era possível para ela, que havia estudado alguma geografia, identificar na paisagem as marcas desse processo de transição. Não só a transição entre o cerrado e a Amazônia, mas as diferenças espaciais marcadas por um punhado de estórias e trajetórias de vidas.

Cruzou de carro um trecho da Belém-Brasília, a BR-153, uma das rodovias do projeto de “integração nacional”. Espantou-se com as horas e quilômetros percorridos, em que o que enxergava naquela imensidão retilínea era apenas soja e alguns pontos brancos no meio de um deserto tropical. Eram bois, procurando alguma sombra. Observava as geografias das cidades que se formaram às margens da rodovia, e como mudavam à medida que a região metropolitana de Belém se aproximava. Era a Amazônia urbana paraense, aquela das fotografias didáticas que ilustram a presença de cidades na Amazônia.

Em um mundo de representações marcado pelo desejo da unidade e não da multiplicidade, a Amazônia é o lugar da floresta, dos rios e dos animais, da biodiversidade. Mas uma “biodiversidade” apenas vegetal e “animal” – excluindo-se, claro, a

espécie humana. Para (Gallo, 2008, p. 09) “na filosofia da representação, a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como um conceito, portanto como representação”. Na geografia escolar essa é a lógica para a produção das imaginações sobre o mundo. A floresta, os rios, os animais, a “biodiversidade”, o desmatamento, o índio e as queimadas são representações de um conceito de Amazônia que aparece nos registros dos estudantes. Registros estes solicitados pela pesquisa que se combinava à trajetória da professora-pesquisadora recém-chegada àquelas bandas. A pesquisa, desenvolvida por um estudante-bolsista de um projeto de extensão sob sua orientação, perguntara aos estudantes do Fundamental II: o que lhes vinha à mente quando pensavam em Amazônia? A fotografia de Xinguara, projetada na parede da sala de aula, para muitos, não era Amazônia. “*Pode ser Manaus ou Belém!*”. “*Mas professora, Xinguara fica na Amazônia?*” A professora da turma os interrompe: “*gente, por favor!*” Tomada pela surpresa diante das respostas, diz: “*quantas vezes estudamos isso?*”. “*Estou com vocês desde o 6º ano e vocês ainda não sabem que Xinguara é na Amazônia?*”

Ela, também professora, mas no ensino superior, pensou na força da produção das imagens sobre os lugares, no que leu nos textos da geógrafa britânica Doreen Massey a respeito, por exemplo, de que “muito da nossa geografia está na mente, ou seja, que carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado” (Massey, 2017, p. 37). Quantas amazônias existem na Amazônia? Como a geografia escolar, através das diversas imagens, nos educa para a produção de nossas imaginações geográficas? Qual é a Amazônia que está na mente de estudantes de escolas públicas do município de Xinguara? Por que, para eles, a Amazônia é lá e não aqui? São questões que ela tomou para suas práticas de ensino, pesquisa, e extensão em educação geográfica em um curso de formação inicial de professores de Geografia. Agora essas questões eram suas.

* * *

Parto desse(s) cenário(s) para pensar a respeito da produção das imaginações geográficas na geografia escolar. Tomada pelas questões que os estudantes do 9º ano de uma escola pública municipal de Xinguara trouxeram sobre a Amazônia, apresento, em um primeiro bloco, reflexões a respeito das imaginações geográficas e da influência da geografia escolar na produção de imagens do mundo. Ao problematizar a produção dessas imagens, dialogo com textos de Doreen Massey a fim de buscar uma outra referência para pensar as espacialidades amazônicas em minhas pesquisas e práticas na educação geográfica.

Em um segundo bloco, argumento a respeito da importância de pensar o espaço como multiplicidade, como estórias e trajetórias, e não como uma sequência história capaz de invisibilizar ou até mesmo apagar as diferenças espaciais em detrimento do desejo da modernidade de classificar os lugares, homogeneizá-los e estereotipá-los. A partir dessa perspectiva espero tensionar, colocar os campos da geografia escolar e da educação geográfica em movimento.

***“Na Amazônia não tem cidade”*: a produção de imaginações geográficas na escola**

Uma fotografia de Xinguara projetada no quadro da sala de aula causou dúvidas entre estudantes do 9º ano. Em uma das atividades de um projeto de extensão², imagens fotográficas de lugares distintos (todos na Amazônia), sem legendas nem fonte, eram lançadas pelo bolsista que os questionava, uma a uma, sobre serem ou não imagens da Amazônia. Atenho-me à última imagem projetada. Tratava-se de uma fotografia aérea com visão oblíqua da

² Projeto de extensão coordenado pela autora do texto e intitulado “Oficinas Experimentais em Educação e Meio Ambiente”. O projeto conta com um bolsista, o acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia Eusébio Vieira dos Santos Junior. A bolsa de extensão é custeada pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

principal entrada da cidade. *“Não, nada a ver com a Amazônia, essa é uma cidade que é Xinguara na rota do posto Ipiranga!”; “Não, essa imagem é da minha cidade!”; “É a Amazônia sim, é a cidade de Manaus!”; “Não, é Xinguara!”; “Não, por que na Amazônia não tem cidade!”.*

Figura 1 – Fotografia aérea de Xinguara/PA projetada durante a oficina.



Fonte: <https://www.an10.com.br>

Para (Massey, 2017), refletir sobre as nossas imagens mentais do mundo e como são produzidas é um bom modo de investigar o que significa “pensar geograficamente”. Se o que vem à mente dos estudantes quando pensam em Amazônia é floresta, rios, animais, desmatamento e, em menor proporção de respostas, a biodiversidade, o índio, o bioma e as queimadas, as cidades não cabem no rol dessas imagens que suas imaginações acionam. Nesse caso, refiro-me ao que (Oliveira Junior, 2019, p. 05) designa “território de poder das imagens”, especificamente o da geografia escolar. Me aproximo desse território de poder via currículo, através dos livros didáticos, para examinar qual seu papel e suas implicações na produção das imaginações geográficas a respeito da Amazônia. Para (Massey, 2017, p. 37):

Podemos explorar, também, como tais imaginações têm efeitos poderosos sobre as nossas atitudes para com o mundo e sobre nosso

comportamento. Uma das nossas (muitas) habilidades como professores de Geografia é de mostrar a irrelevância dessas imaginações e submetê-las a interrogatório.

Não creio que tais imaginações sejam irrelevantes, uma vez que têm perdurado em nós por muito tempo. Por isso a necessidade de submetê-las ao exercício do questionamento. No presente caso, os estudantes já passaram pelo menos três anos (já que a oficina foi ministrada a estudantes do 9º ano) pela componente curricular Estudos Amazônicos. Os Estudos Amazônicos tratam de questões locais e regionais. É uma disciplina que contempla a parte diversificada do currículo, previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nas escolas municipais de Xinguara, são os professores de Geografia, História e Ciências Sociais que ministram essa disciplina.

Na geografia escolar e nos Estudos Amazônicos também se produz uma imagem de Amazônia. Nessa imagem, segundo (Gonçalves, 2015, p.17):

À Amazônia, por exemplo, está associada a imagem de uma área de aproximadamente 7,5 milhões de Km², localizada na porção centro-oriental da América do Sul, cortada pelo Equador terrestre, com um clima quente e úmido, coberta por uma densa floresta tropical úmida, banhada por uma intrincada e extensa bacia hidrográfica que tem o rio Solimões-Amazonas como eixo principal, habitada por uma população rarefeita constituída basicamente por populações indígenas ou caboclas e que abriga riquezas naturais incalculáveis. Essa imagem está praticamente consagrada na literatura seja ela didática, científica, artística seja pelos meios de comunicação de massa.

Essa imagem a que o autor se refere funciona a partir de uma série de outras imagens. No âmbito da geografia escolar, são as imagens cartográficas – mapas de localização e área – que acionam fotografias, gráficos, tabelas, outros mapas. Essas imagens funcionam em *tropas* (Oliveira Junior, 2020, p. 07). A imagem que está associada à Amazônia é, na verdade, um conjunto de imagens que configuram

o território de poder específico da geografia escolar. “Uma imagem aciona exclusiva ou principalmente aquelas outras que fazem tropa com ela em cada recorte de nossa cultura” (Oliveira, 2020, p. 07). São imagens *sobre* a região e não *da* região (Gonçalves, 2015).

A floresta, os rios, os animais, o índio, o desmatamento, as queimadas, imagens que vem à mente dos estudantes quando pensam na Amazônia, operam nessa mesma lógica. Nessa *tropa* de imagens, as cidades não estão presentes. As imagens didáticas funcionam como representação dessa Amazônia, são ilustrações. A geografia escolar tem se ocupado, em toda sua trajetória, de fazer as imagens atuarem nessa lógica, a lógica da ilustração, das representações, do conceito e não das diferenças. Esse modo tem, a meu ver, duas implicações no campo/território de poder da geografia escolar. A primeira é que as diferenças espaciais não aparecem, são tratadas como fatos ou fenômenos, características quase naturais dos lugares. A segunda está diretamente relacionada à primeira, pois se as diferenças espaciais não aparecem, corre-se o risco de que o espaço seja concebido em termos temporais, haja vista o desejo dessa Geografia de classificar os lugares. Nesse aspecto,

quando utilizamos termos como “avançado”, “atrasado”, “em desenvolvimento”, “moderno”, referindo-se a diferentes regiões do planeta, o que acontece é que diferenças espaciais estão sendo imaginadas como sendo temporais. Diferenças geográficas estão sendo reconhecidas em termos de sequência histórica (Massey, 2004, p. 15).

Nas imagens que compõem esse território de poder específico da geografia escolar, a Amazônia urbana é representada/ilustrada apenas pelas cidades de Manaus e Belém, as capitais dos dois maiores estados da região norte e da Amazônia Legal. Xinguará é pequena, “*não tem rio e nem floresta*”, logo, para os estudantes, não é Amazônia. A pecuária, principal atividade econômica do município, este que inclusive leva o título de *capital do boi gordo*, para eles nada têm a ver com a Amazônia. Segundo a concepção

desses estudantes, sua cidade se aproxima culturalmente muito mais do estado de Goiás do que da própria capital paraense.

Mesmo que a intensidade do processo de urbanização na Amazônia seja superior à média nacional e que, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população urbana na região norte se aproxime de setenta e quatro por cento da população total, o imaginário geográfico de estudantes de uma pequena cidade na Amazônia paraense descola a floresta das cidades e dos sujeitos. São as *plantas* e os *animais* que vivem na floresta. Em geral, não sabem que estão na Amazônia.

Xinguara não faz parte do espaço amazônico organizado a partir do padrão “rio-várzea-floresta” (Gonçalves, 2015, p. 79), por isso, a Amazônia é “*lá e não aqui*”. *Aqui*, o padrão de organização foi definido pela presença das riquezas minerais e por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao “restante do país”. *Aqui*, é “estrada-terra-firme-subsolo” (Gonçalves, 2015, p. 79). De fato, é o padrão rio-várzea-floresta que está majoritariamente presente nas imagens didáticas. A Amazônia é representada/ilustrada desse modo e, para estudantes que vivem em uma cidade, distante desse padrão, é difícil conceber outras amazônias.

“*É a Amazônia sim, é a cidade de Manaus!*”. O estudante vê uma fotografia de sua cidade, mas como não costumam aparecer nos materiais didáticos, ele aposta na repetição: quase sempre, nos livros didáticos de Geografia, são as capitais Belém ou Manaus que estão nas fotos que representam e ilustram as cidades na região norte ou na Amazônia. Em dois desses livros³, é possível observar essa repetição. Em ambos, as fotografias que representam/ilustram a “Amazônia urbana” são da cidade de Manaus (Figuras 02 e 03).

³ O livro didático “Geografia: Homem & Espaço” de Lucci e Branco (2015) foi utilizado pelos professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Xinguara entre os anos de 2017 e 2019. Já o livro “Expedições Geográficas”, de Adas e Adas (2015), vem sendo utilizado desde 2020. Trata-se de duas produções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir de uma entrevista a Eustáquio de Sene – autor de livros didáticos desde a década de 1980 – realizada por Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Elaine dos Santos Soares (2013), é possível compreender parte das dinâmicas que envolvem a escolha das fotografias que compõem os livros didáticos. Sene deixa claro que o que importa na fotografia é o conteúdo, e que alguns lugares têm um banco de dados mais amplo que outros.

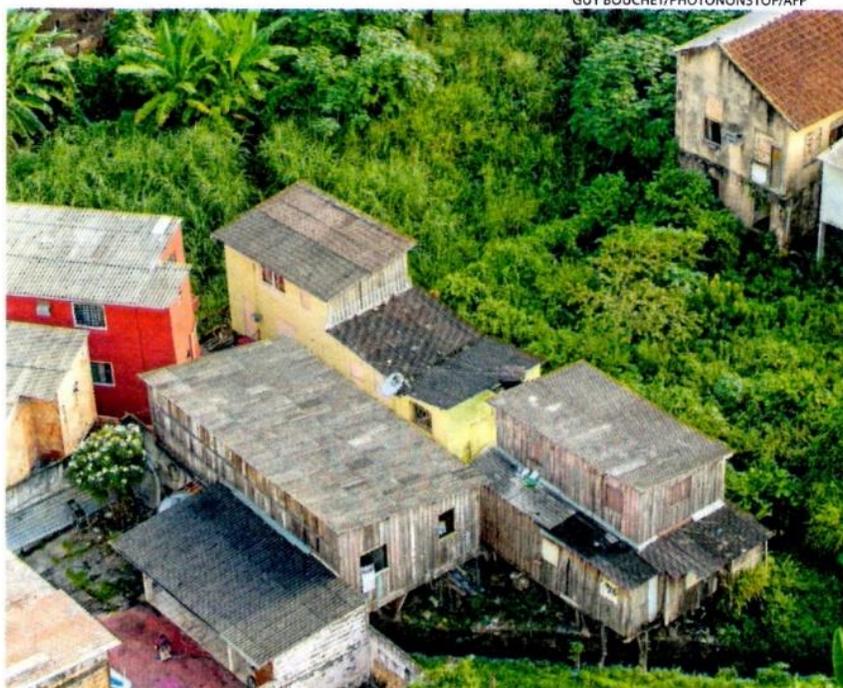
(Oliveira Junior & Soares, 2013) questionam, especificamente, as fotografias de cidades. O que é preciso para que elas sejam incluídas no livro didático quando a temática é, por exemplo, a da urbanização? Esse questionamento se dá devido a uma percepção anterior dos autores: quase não há fotos do continente africano nesses livros, quando se está tratando de cidades. “É um grande vazio. É como se, pelo conjunto, pelo percurso visual, a África não tivesse cidades” (Oliveira Junior & Soares, 2013, p. 198). Sene responde:

Isso é uma coisa que acontece muito quando viajo pelo Brasil. Os professores dizem: “Poxa, só tem fotos do Sudeste”. É que os bancos de dados são concentrados nessa região. Tudo está concentrado aqui. As editoras estão aqui, os autores, a maior parte dos bancos de dados, a maior parte das imagens. Acho que é por isso que acaba havendo essa predominância. Mas a gente tem essa preocupação de diversificar (sempre tivemos essa preocupação, não só em termos nacionais, mas também mundiais).

Amazônia e África parecem ocupar o mesmo lugar na dinâmica de funcionamento das fotografias que servem à ilustração dos conteúdos nos livros didáticos. Segue-se operando pela repetição. No território de poder específico da geografia escolar, são as editoras, os autores e os bancos de dados concentrados na região Sudeste que decidem e definem quais imagens, quais lugares e o que querem ilustrar/mostrar sobre o mundo. Mas os autores e autoras desses livros não poderiam inverter essa ordem? Se há, como diz Sene, uma preocupação em diversificar, por que

seguem atrelados a esses bancos de imagens cujas fotografias são as mesmas há décadas?

Figura 2 – Imagem retirada do livro “Geografia: Homem & Espaço” com a legenda “Favelas em Manaus”.



Fonte: Lucci e Branco (2015).

Porque há relações de poder instituídas nesses territórios específicos – o dos livros didáticos. Há uma estrutura e uma lógica a serem mantidas. A ideia é que os lugares classificados como “atrasados”, “pobres”, “subdesenvolvidos” continuem existindo desse modo no nosso imaginário geográfico, e as imagens permaneçam servindo ao desejo de transformar as diferenças espaciais em sequências históricas. Os bancos de imagens continuarão a definir quais cidades mostrarão, quais lugares ilustrarão o conteúdo de urbanização e como serão essas fotografias.

Figura 3 – Imagem retirada do livro “Expedições Geográficas” com a legenda “Vista aérea do distrito industrial de Manaus”.



Fonte: Adas e Adas (2015).

Na Amazônia, as fotografias serão das “favelas” em Manaus – com poucas casas e cercadas por uma vegetação densa, afinal, estamos na floresta. Uma fotografia com legenda no plural é só o que o banco de imagens, concentrado na região sudeste, tem a oferecer ao autor e ao estudante. Ou serão de um Distrito

Industrial, também em Manaus – mais abertas, panorâmicas; fotografias aéreas oblíquas e em grandes planos que, segundo Sene, são as mais frequentes (Oliveira Junior & Soares, 2013).

Assim como do continente africano, não há fotos da Amazônia quando se está tratando de cidades, já que a floresta é deslocada do que esses livros apresentam aos estudantes como urbano, como urbanização, como padrão de cidade. As cidades amazônicas não estão presentes nos bancos de imagens que chegarão nas escolas, até porque *“na Amazônia não tem cidade”*.

Encontros com *Amazônias* ... ou criando outras imagens

As coisas foram sendo implantadas por quem não via a Amazônia senão como um território vazio e uniforme. “Até hoje, quando se fala em Amazônia, quase sempre se desconsideram as *Amazônias* da Amazônia. Tu tens a Amazônia das estradas e a Amazônia dos rios. Aqui no Pará, se tu quiseres floresta, tu tens. Se tu quiseres campo, tu tens. Se tu quiseres mar, tu tens o mar. Se tu quiseres montanha, tu tens a montanha. E aí veio a migração e tentou apagar toda essa diversidade. Os que chegavam tinham outra relação com o território. Eles queriam homogeneizar a Amazônia. Eu sempre digo: diferença tempera, desigualdade dói, porra! Diferença é ótimo, e foi a diferença que sumiu”. Com raras exceções, os colonos obedeceram ao impulso de transformar em poucas coisas – pasto, boi, soja – o que originalmente eram muitas. Com trabalho, empenho e ajuda do Estado brasileiro, começaram a desbastar a imensa variedade da floresta tropical, simplificando-a (Salles, 2020, p. 46).

Em suas andanças pela imensidão da Amazônia paraense, ela se dava conta dessas diferenças. Dessas que ela não via nas fotografias dos livros didáticos. Para enxergá-las era preciso atenção e escuta. Uma interação com a multiplicidade do espaço. Despir-se das representações que atravessam as nossas imaginações geográficas. A existência do espaço só pode ser reconhecida pela sua multiplicidade. Não foi a diferença que

sumiu, pensava ela ao reler o trecho que inicia esse bloco de escrita, mas foi o modo como as questionamos.

Havia estrada, muita estrada, e os rios cortavam muitas delas. Havia campo, floresta e mar. Havia mar, havia ilhas! Havia pessoas, suas estórias e trajetórias. Ela criava o seu próprio banco de imagens da Amazônia. Das amazônias por onde passava. Cada vez que cruzava uma pequena cidade, pensava na distância e no quão diversos podem ser os lugares. Aquela Amazônia das fotografias escolares, dos mapas, dos programas de televisão, dos documentários, das imagens produzidas *sobre* uma região e não *de* uma região, dessas que desejam simplificar as diferenças, eram convertidas em outras imagens, as que ela mesma captava com a sua câmera.

Se Salles (2020), no trecho que inicia esse bloco, escreve sobre o papel do Estado na “simplificação da floresta” – em pasto, boi e soja – pelos “colonos”, talvez seja preciso pensar que o mesmo Estado também contribuiu para que as estórias e trajetórias de vida fossem igualmente simplificadas na Amazônia. A vida, neste lugar, deveria tornar-se o que era no restante do país, já que as políticas de integração seguiam o mesmo padrão de todos os “projetos de colonização”. O Estado, como um dos agentes colonizadores, também trabalhou arduamente para que esse espaço tão diverso fosse integrado ao restante do país. Além do desejo de simplificar a diversidade da floresta, há em jogo também, o de simplificar as estórias e trajetórias de vida. Somente a partir dessa interação e multiplicidade é que existe espaço (Massey, 2004).

No caso da Amazônia, as representações imagéticas e discursivas foram produzidas em torno de uma ideia de identidade e unidade nacional. Integrar esse espaço ao restante do país, promover a ocupação, a exploração das “terras sem homens” pelos “homens sem-terra”, preencher o “vazio demográfico” da maior floresta tropical do planeta. A única via de contato desse espaço com o restante do país só poderia ser através da abertura de estradas, do esquadrinhamento e exploração da “última fronteira agrícola” do país.

Ela releu o trecho muitas vezes e a repetição desse ato a fazia pensar em seus encontros com as amazônias paraenses. Como professora e pesquisadora, desejava criar modos de lidar com essas imaginações na geografia escolar. Se eram essas as imagens que circulavam sobre a Amazônia, sobre uma Amazônia; se os estudantes não reconheciam a cidade em que vivem coexistindo com as muitas outras estórias e trajetórias amazônicas, talvez seria interessante fazer com que outras imagens aparecessem nas aulas de Estudos Amazônicos e de Geografia. Não só para que representassem mais lugares, a tal da diversidade, mas para que pudéssemos tensionar a concepção de espaço presente no campo da geografia escolar.

Ao lançarmos mão de abordagens que transformam as diferenças espaciais em uma sequência histórica, corremos o risco de não reconhecer e considerar o significado das espacialidades contemporâneas. Para (Massey, 2004), a concepção de espaço em termos temporais tem sido divulgada pelas grandes leituras modernistas do mundo. “Todas elas compartilham de uma imaginação geográfica que re-arranja as diferenças espaciais em termos de sequência temporal. A implicação disso é que lugares não são genuinamente diferentes; na realidade, eles simplesmente estão à frente ou atrás numa mesma estória: suas “diferenças” consistem apenas no lugar que eles ocupam na fila da história” (Massey, 2004, p. 15). O reconhecimento da diferença passa pela compreensão de que sua produção está sujeita às relações de poder, impostas e em disputa (Silva, 2000).

Continuou pensando no trecho de início desse bloco e nos estudantes dizendo: “*Lá na Amazônia, professora!*”. Jatene, o sujeito que diz a Salles que até hoje se desconsideram as Amazônias da Amazônia, apesar de citar os termos diversidade e diferença, também diz de uma representação da Amazônia: Amazônia das estradas, dos rios, da floresta, do mar, da montanha. Segundo ele, essa diversidade teria sido apagada com a chegada dos migrantes e com seu desejo de homogeneizar a Amazônia. Eles tinham outra relação com o território. A partir daí, a diferença sumiu. (Salles,

2020, p. 46) reforça essa produção discursiva ao afirmar que “com raras exceções, os colonos obedeceram ao impulso de transformar em poucas coisas – pasto, boi, soja – o que originalmente era muitas”. E termina dizendo que “com trabalho, empenho e ajuda do Estado brasileiro”, eles, os colonos, começaram a desmatar a grande variedade da floresta tropical, simplificando-a.

Diversidade e diferença! Talvez muitos avós, tios, pais e amigos dos estudantes de Xinguara façam parte desses migrantes que chegaram à Amazônia e apagaram sua diversidade, “homogeneizaram esse espaço”. A quais migrantes refere-se Jatene? A diversidade da Amazônia ou as Amazônias dele são as mesmas que aparecem em maior quantidade nas fotografias dos bancos de imagens concentrados na região Sudeste: estradas, rios, floresta e montanha, talvez para representar o pico mais alto do país. Toda a diversidade da Amazônia é representada por elementos naturais e os “colonos”, e não os fazendeiros, latifundiários, grileiros, posseiros, especuladores, empresários, banqueiros, é que apagaram, homogeneizaram e simplificaram a diversidade e a diferença da floresta. “Diferença é ótimo!” Mas é ótimo quando atende a determinados interesses. É ótimo quando garante privilégios a alguns grupos em detrimento de outros. Sendo assim:

[...] é possível vermos que há diferentes amazônias. Há um debate e um embate, simbólico-material, que reconstrói o significado de Amazônia. *Não há uma Amazônia, mas várias.* Não há conseqüentemente, *uma* visão verdadeira do que seja a Amazônia. A verdade do colonizador não é a mesma que a do colonizado; a verdade do minerador, do fazendeiro-pecuarista ou do madeireiro não é a mesma dos índios, dos caboclos ribeirinhos e/ou extrativistas ou dos produtores familiares; a verdade dos militares ou das grandes empresas estatais, nacionais e internacionais, não é a mesma necessariamente dos garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açazeiros, balateiros, retireiros ou dos trabalhadores rurais agroextrativistas (Gonçalves, 2015, p. 16).

Na tentativa de esbarrar com pistas para pensar sobre o que estudantes de Xinguara suscitavam a respeito da Amazônia, a professora-pesquisadora travava encontros com outras amazônias, amazônias de outros pesquisadores, dos professores da educação básica; amazônias dos estudantes com os quais trabalhava (no ensino, na pesquisa e na extensão); amazônias em fotografias, no cinema e, principalmente, em seus deslocamentos, momentos em que criava seu próprio banco de imagens. Em conversas oriundas desses encontros, escutava que os estudantes não se identificavam com a Amazônia, que muitos sequer conheciam a capital paraense e que a cidade tinha essa característica, a de ter sido formada por migrantes. Não havia uma “identidade xinguarense”, diziam os estudantes da graduação. Referiam-se à ausência de pratos típicos, objetos, sotaques ou expressões capazes de representar aquele lugar, “[...] processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade (Silva, 2000, p. 84).

Ela percebeu o incomodo dessa constatação, a oscilação entre os dois movimentos que produzem identidade: aqueles que tendem a fixar e estabilizar e os que desestabilizam, subvertem-na (Silva, 2000, p. 84). Uma vez que a produção da identidade depende da representação, as imagens da Amazônia que chegavam até os estudantes não eram capazes de movimentá-los a um olhar de migrante, daquele que olha experimentando, por exemplo, a instabilidade do movimento, do deslocamento entre fronteiras. Enxergavam apenas o espaço como superfície, fixo, estável, o espaço das representações. A Amazônia está lá, não aqui. Aqui não há aquelas fotografias da floresta, aqui não há floresta. Não é porque não reconhecemos que não seja.

Não é, porque são representações de uma Amazônia, são produções imagéticas e discursivas carregadas de relações de poder. São produções que atuam para fazer funcionar a dinâmica da repetição, da fixidez, da homogeneização, da classificação, dos binarismos.

A instabilidade daquele que viaja, migra, atravessa fronteiras, experimenta as inseguranças, os medos, as alegrias da viagem, a precariedade da identidade, o desconhecido. Desses trajetos é que

podem surgir outros bancos de imagens. De imagens atravessadas por estórias e trajetórias de vida que atuem na esfera da multiplicidade, pelo reconhecimento da coexistência dessas estórias, das diferenças espaciais. “Trata-se de uma proposta para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não dessas trajetórias – onde elas coexistem, afetam uma a outra, lutam” (Massey, 2004, p. 17).

Tratava-se de uma proposta de reconhecer as suas práticas de ensino, pesquisa e extensão em geografia escolar e educação geográfica considerando a sua própria trajetória de deslocamentos espaciais, e insistindo na criação de outras imagens.

Referências

Adas, M., & Adas, S. (2015). *Expedições Geográficas. Componente Curricular: Geografia 9º ano.* . São Paulo : Moderna .

Gallo, S. (2008). *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.* Acesso em 02 de abril de 2021, disponível em <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/05/eu-o-outro-e-tantos-outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca-silvio-gallo>: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/05/eu-o-outro-e-tantos-outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca-silvio-gallo>

Gonçalves, C. W. (2015). *Amazônia, Amazôniaas.* São Paulo: Contexto.

Lucci, E. A., & Branco, A. L. (2015). *Geografia: Homem & Espaço 9º ano.* São Paulo: Saraiva.

Massey, D. (2017). A mente geográfica. *GEOgraphia*, 19(40), 36 - 40. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798>

Massey, D. (2009). Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações. *GEOgraphia*, 6(12). <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2004.v6i12.a13477>

Oliveira Junior, W. M. (2020). Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. *Punto Sur*, (2), 5-19. <https://doi.org/10.34096/ps.n2.8085>

Oliveira Junior, W. M. & Soares, E. dos S. (2014). Entrevista com o Prof. Dr. José Eustaquio de Sene: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 3(6), 192–225. Recuperado de <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/166>

Salles, J. M. (dezembro de 2020). Arrabalde. Parte II_ Sete Bois em Linha. *piauí*(171), 40-50.

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (T. T. Silva, Trad.) Petrópolis: Vozes.

Oficina, tentativa e cartografia intensiva: sobre um modo de fazer em educação

Luiz Guilherme Augsburger

Ana Maria Hoepers Preve

Danilo Stank Ribeiro

Nota perambular

Oficina, eis uma palavra nada estranha ao território educacional. Não obstante a familiaridade do termo, a noção de oficina que exploraremos aqui não diz respeito ao corriqueiro sentido de um “seminário ou curso [...], de curta duração, em que técnicas, habilidades, saberes, artes etc. são demonstrados e aplicados” (Houaiss & Villar, 2009, p. 1963), comumente compreendendo uma metodologia pedagógica ativa ou participativa. A oficina é, para nós, um modo de fazer em educação que desvia tanto da lógica pedagógica, de transmissão de algo a alguém, quando da metodologia, de sistematização de uma prática estanque e replicável. Em virtude de nossos trabalhos com ela, passamos a compreendê-la como não sendo atrelada a um objetivo prático ou objeto específico, tampouco a uma temática estrita ou à (re)produção de certa subjetividade; mas aberta às modificações e variações que o encontro com o outro coloca. Dessa forma, ela não tem um modelo; ela é um modo de fazer sempre em transformação (uma tentativa) em que seguimos atentamente o singular que acontece num encontro (uma cartografia intensiva). A oficina, contudo, não parte do nada, ela começa pelo meio, desdobrando-se de alguma materialidade escolhida pelo oficineiro – livros, filmes, músicas, mapas, fotos, um pedaço de papel – que encarne uma ideia e permita um fazer em torno dela, que possibilite um encontro, que favoreça um acontecimento e que produza uma abertura no espaço-tempo em que se está. No cultivo dessa abertura, ela é, também, um modo pelo qual se pode pensar que a prática de uma ideia (quase sempre precária), enquanto estudo e

fazer, pode trazer à tona algo novo em educação. A oficina, como a praticamos, é um modo de estudar em educação que envolve tanto uma pesquisa temática como uma pesquisa de estratégias. Portanto, nesse texto, atravessando o território educacional onde a oficina se realiza, apresentamos certos encontros – uma ideia, um filme, um lugar, um grupo, um modo de fazer, uma conversa, uma legenda perdida etc. Nele, seguimos algo, buscando explorar alguns elementos desse modo de fazer uma oficina em educação. É bem verdade que cada oficina tem seu modo próprio de praticar seu estudo, de seguir o acontecimento, de tentar; entretanto, ao darmos voltas no relato de uma oficina específica, não intentamos, contraditoriamente, produzir algum modelo. O que exercitamos aqui, colado ao que acontece, é pensar algumas questões sobre esse modo de fazer que persegue os detalhes, que se atenta às miudezas, às precariedades, às “existências mínimas” (Souriau, 1983; 2020). Esse texto diz, pois, de um modo de estar na rede: um filme, uma ideia, uma noção de educação praticada com outros, um modo de fazer variar – as coisas, a si mesmo e, quiçá, o outro. Seguir algo, desfazer uma imagem (representacional), compor outras (intensivas), abrir espaço para a criação, para com isso tentar pensar o que não está pensado em educação.

Seguir um filme

Em um ciclo de filmes e palestras sobre a escola, um amigo apresentou-nos ao filme *Zero em comportamento*, do cineasta francês Jean Vigo (1933), que conta a história de quatro garotos (*viz.* Caussat, Colin, Bruel e Tabart) em um internato. Enquanto buscam resistir às punições e escapar à vigilância do professor, dos inspetores e do diretor, os jovens vão maquinando um levante contra as opressões que vivenciam na instituição, levando-o a cabo justamente em um dia de festividades, no qual estão presentes as autoridades da cidade. Durante o motim infantil, ao qual aderem as demais crianças, o filme encerra-se com uma cena de Caussat, Colin, Bruel e Tabart

fugindo do internato pelos telhados, de costas para a câmara e ao som de uma canção na voz de um coro de alegres crianças.

Outro detalhe interessantes do filme é o retrato jocoso feito das figuras adultas e de autoridade. Além das relações de cumplicidade que estabelecem entre si, os garotos recebem ajuda do recém-admitido bedel, Sr. Huguet, que, com seus trejeitos de Carlitos e números acrobáticos, em vez de “disciplinar” as crianças, diverte-as e colabora com os quatro jovens rebeldes, por vezes, protegendo-os dos demais adultos. Ao mesmo tempo, a obra retrata as figuras opressivas de modo burlesco, ridicularizando tanto os adultos do colégio (*v.g.*, o inspetor-geral é retratado como alguém patético em sua subserviência ao diretor e em seu ressentimento quanto à conduta dos alunos; o diretor, por sua vez, figura máxima da instituição, é um sujeito de baixa estatura, de voz pouco imponente, dando-lhe sempre um ar frágil), quanto aqueles exteriores, muitas dos quais, inclusive, são bonecos propositadamente toscos, de tamanho humano, assentados em cadeiras e trajados com roupas e adereços pomposos.

A alegoria social do filme, em que adultos, representando as “figuras de poder”, antagonizam com as crianças, “o povo”, está posta desde as primeiras versões do roteiro elaboradas por Jean Vigo (Gomes, 2009), porém, em sua versão final, ficam evidentes os efeitos negativos dos limites colocados à ideia do diretor (*viz.* o orçamento minguado, restrições de espaço e tempo para as rodagens, redução da metragem total do filme). Com isso, no encadeamento e coesão da narrativa, exige-se do espectador certo grau de atenção e imaginação para lidar com alguns vazios entre os eventos, não obstante, o filme mantém seu valor e sua força imagética, com suas cenas poéticas e um tanto surrealista (Gomes, 2009).

Seguir uma ideia

Alguns dias depois, reencontramos, para uma conversa, aquele amigo que nos havia apresentado o filme (Vigo, 1933). Durante ela, comentamos a ideia de exibir o filme em uma

disciplina de “História da Educação”, em um curso de Pedagogia, dentro do tema das escolas alternativas e da educação libertária, e, com o filme, iniciar uma conversa sobre a educação, a escola, a sociedade e outros aspectos que compunham as discussões da disciplina. Depois de ouvir nossa proposta, ele sugeriu: “*Por que vocês não exibem esse filme no HCTP?*”. HCTP é a sigla para o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico localizado na cidade de Florianópolis/SC, onde realizávamos oficinas. Trata-se de uma instituição que encerra homens que cometeram crimes e, porém, estão diagnosticados com algum transtorno mental, o que lhes torna o crime inimputável. Por apresentarem risco para si e/ou para os outros, essas pessoas são enclausuradas na instituição, sob medida de segurança, para um tratamento psiquiátrico (que se pode prolongar de meses a anos).

As oficinas que realizávamos nessa instituição, por sua vez, tinham dois aspectos principais¹. Por um lado, levávamos alguma materialidade que nos parecia possibilitar que algo acontecesse ali, naquele período de uma a duas horas de duração dos encontros. Tratava-se de exercícios de natureza vária (*v.g.*, a invenção de um lugar imaginário para se viver, desenhado sobre um papel pardo; o envio de cartas a destinatário fabulados; a composição de poesias; ou jogos teatrais), e nessa variação a oficina expressava sua força – força de diferenciar(-se) e de se ir desenhando à medida que se junta a outras coisas, outras pessoas, outras territorialidades, outras matérias e mesmo outras oficinas. Simultaneamente, intentávamos uma territorialidade própria à oficina e a seu fazer (Ribeiro &

¹ O trabalho com oficinas no HCTP iniciou-se em 2004, com Ana M. H. Preve – resultando sua tese doutoral (Preve, 2010; 2020) – e prolongou-se, a partir de 2015, com as atividades de graduandas e pós-graduandas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a partir do projeto de extensão “Bicho Geográfico” – Camila V. F. Barbosa (Barbosa & Preve, 2017), Michele M. S. de Freitas (2016) e Helena P. Zanin (2020) –, além das atividades de Luiz Guilherme Augsburger – tanto ligadas a seu estudo de mestrado (Augsburger, 2017; 2019), quanto simultâneas a seu estudo doutoral – e de Danilo S. Ribeiro – como parte de seu doutorado, ainda em andamento.

Preve, 2018), algo próximo às características da “*área de séjour*”, proposta por Fernand Deligny (2008, p. 71): “Cada *área de séjour* é uma tela, estando entendido que se trata de uma tela anterior ao quadro. Não há nada, senão um espaço estendido.” Para estar ali ante um “espaço estendido”, era preciso desfazer o modo institucional de existir que esquadrihava nossa “tela”, para que outras habitações do espaço fossem possíveis. Exercitávamos, então, escapar temporariamente, ainda que de modo precário, às formas “cristalizadas” de codificação, de significação e de relação com aquele espaço-tempo (*i.e.*, tratava-se duma tentativa de que aquele espaço-tempo, tão marcado pelo que era autorizado ou interdito e que visava garantir o bom funcionamento da instituição, permitisse outras experimentações).

Ante a ideia de exibir o filme como parte de uma oficina no HCTP, invadiu-nos uma mixórdia de espanto, encanto e curiosidade, e, nos dias que se seguiram, passamos a considerar com cuidado a sugestão. Malgrado ela fosse uma ideia sedutora, não era simples, posto que havia um par de questões que pareciam, para nós, dificultar ou inviabilizar pôr em operação a ideia. Eram questões técnicas (conseguir e transportar os materiais necessários à exibição, como projetor, *notebook*, cabos, caixa de som; e a disponibilidade do espaço adequado para projeção, especialmente no quesito iluminação e áudio), mas também, supúnhamos, relacionadas à natureza do filme: (1) tratava-se de um filme da década de 1930, a cuja linguagem e a estética poucos ou nenhum dos internos estavam acostumados; (2) não possuía versão dublada, apenas legendada, dificultando (ou inviabilizando) o entendimento por boa parte dos internos, que eram analfabetos ou semianalfabetos, ou tinham dificuldades para ler por conta dos efeitos colaterais dos medicamentos que tomavam; (3) a narrativa própria do filme, por vezes, desconexa ou com cenas um poéticas e atípicas, que poderia contrastar com o estado inquieto ou de difícil atenção em que os internos amiúde se encontravam, por conta dos medicamentos e da vida monótona na instituição.

Ao final, ignorando o “bom senso” pedagógico, optamos (um pouco receosos) por uma educação em que parecia escassear a didática, porém em que sobejava certamente a *tentativa*. Uma tentativa, como a entendemos, não tem propriamente uma história (de onde vem) ou uma finalidade (aonde vai), porém é feita de uma presença inequívoca, uma atenção e sensibilidade ao estar aí. Frequentemente, tão silenciosa e imperceptível quanto inevitável, uma tentativa é improvisado e não programa, porque “está muito mais próxima da obra de arte que de qualquer outra coisa. Para aquele que pretende criar, é preciso que se afaste do ‘fazer como’.” (Deligny, 2008, p. 135) Assim, em nosso fazer, não se trata de *fazer como* uma aula, *fazer como se deve*, *fazer como* noutra oficina; trata-se de *fazer com* (as forças presentes), abrindo espaço para pensar com aquilo que acontece – aquilo que se nos passa a partir da oficina, a “experiência” (Larrosa, 2017) – e dar tempo àquilo que nos acontece – o que está posto aí, presente, e cria um algo em comum aos participantes da oficina, o “exercício” (Larrosa & Rechia, 2018) .

Seguir uma tentativa²

Na semana seguinte, em uma manhã de sexta-feira, fomos ao HCTP, levando o filme, o equipamento para exibição e uma proposta, qual seja, exibir o filme e depois, a partir das impressões dos participantes, iniciar uma conversa. O refeitório, onde habitualmente realizávamos as oficinas e que dispunha de uma tela para projeção, naquela manhã não estava disponível e a oficina foi deslocada para outro ambiente. A administração do HCTP cedeu-nos a sala de visitas, onde decidimos projetar o filme em uma das paredes que, apesar de não ser branca, era a mais clara e permitia minimamente que a exibição ocorresse. Instalamos os equipamentos, deixamos o filme pronto para rodar e, então, fomos

² Um primeiro relato desta oficina está publicado em *Que pode a amizade? Movimentos cartográficos e educação em terras de clausura* (Augsburger, 2017, pp. 135-7).

aos pátios onde quedava a maioria dos pacientes-internos para convidá-los à oficina.

Como acontecia amiúde, tínhamos cerca de quinze pessoas participantes da oficina. Tão logo elas se sentaram, expusemos a proposta da oficina e apresentamos brevemente o filme (Vigo, 1933) e seu diretor. Todos os presentes observavam-nos curiosos, enquanto seguíamos dizendo: *“Apesar de ser um filme com áudio em francês, legendado em português, acreditamos que vocês gostarão da história, que é muito divertida, mesmo sem se ler as legendas.”* Depois da introdução, uma vez que nossas oficinas eram de participação voluntária, esperamos a saída daquelas que não quisessem continuar nela e, nesse dia, apenas um paciente-interno decidiu deixar a oficina. Apagamos as luzes e demos início ao filme. Contudo, enquanto o filme rodava, atraídos pelo som e pela luz que vinham da sala, alguns pacientes-internos que passavam pelo corredor próximo decidiram juntar-se à oficina. De onde estávamos, podíamos ver um céu estrelado de olhos luzentes, atentos à tela; corpos que quase imóveis. O único som na sala era o da banda sonora do filme.

Quando acendemos as luzes ao final do filme, para nossa surpresa, o número de internos-participantes presentes era maior do que aquele do início da projeção. Normalmente, no decorrer de uma oficina, o número de participantes mantinha-se ou diminuía, mas pela primeira vez ele havia aumentado. De forma contraintuitiva, algo nesse filme os havia atraído. Algo aconteceu, ainda que supuséramos haver fortes chances de a oficina não funcionar. Propusemos, então, conversar sobre o filme, com o que cerca de cinco participantes deixam a sala em que a oficina se dava; formamos um círculo de cadeiras com os que permaneceram e, para iniciar a conversa, perguntamos o que lhes pareceu o que acabaram de assistir. O primeiro movimento foi comparar a escola representada no filme com instituições de clausura (*v.g.*, penitenciária e HCTP), aproximando-as quanto a existência de sujeitos que exercem controle e vigilância, de horários e rotinas estritos, e similitude de alguns aspectos arquitetônicos (*v.g.*,

dormitório, refeitório e pátios). Esse primeiro movimento assemelhava-se aos comentários que obtivemos dos graduandos em Pedagogia, quando o mesmo filme foi exibido, alguns dias antes, à turma de “História da Educação”. Rapidamente críticos e participativos, os estudantes apontaram como a narrativa do filme falava da violência das disciplinas e outras estratégias escolares de controle e da necessidade de combate àquele aparato repressor. Até ali, as conversas se aproximavam, com alguma distinção quanto às palavras talvez, mas quase nada quanto ao conteúdo, um tanto quanto óbvio. Porém, algo “mínimo” na sequência da conversa que se desenrolou no HCTP produziu uma diferenciação – um “desvio” (Deligny, 2007), um “acontecimento” (Deleuze, 1969).

Um dos participantes pede a palavra para pontuar algo inesperado: *“A única frase que eu não consegui ler foi uma na cena em que o diretor está no gabinete com o aluno. O que dizia a legenda mesmo?”*. Com o que ele solicita (implicitamente) que voltemos ao trecho específico para recuperar uma frase perdida, quiçá desimportante para compreensão da história, mas ainda assim algo a que lhe parecia importante voltar. Poderíamos, decerto, ignorar ou menosprezar o comentário por sua aparente pequenez, como faz a mãe com a criança, na imagem de E. Souriau (1983, p. 17):

Penso em uma criança pequena que dispôs cuidadosamente, longamente, diversos objetos, grandes e pequenos, de um modo que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela precisa, recoloca outro em seu lugar habitual, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão de seu desprezo, ela exclama consternada: ah, meu amor, eu não tinha visto que era alguma coisa!

No afã de seguirmos, tranquilos e distraídos, com o que poderia ser facilmente tomado como mais importante e relevante – o que se suporia ‘o grande tema’ do filme ou o ‘verdadeiro assunto’

para a conversa –, não precisaríamos, com efeito, de muito esforço para atropelar aquilo que, para o participante, “era alguma coisa”, – era aquilo em que ele precisou parar, que lhe era uma questão e também era aquilo que ele havia disposto (ou proposto) para a conversa. A sensibilidade, pois, de um oficineiro precisa ir noutra direção e, em vez de tomarmos como sendo ‘apenas’ uma legenda, seguirmos o traçar da conversa que o participante nos propunha. Na tentativa de desfazer nossa pressuposição de que esse filme talvez não fosse adequado para eles, voltamos a projetar o filme, encontramos a cena e, com ela, a legenda: “Meu pequeno, sou quase como um pai para ti.” (Vigo, 1933). Tratava-se da frase que dirigia o diretor ao jovem Tabart. Imediatamente após a revisitação à cena, o participante se queda silente, com um ar que parece pensativo, e não faz nenhum comentário. Decidimos, então, continuar com conversando com os demais.

Outros comentários vêm. Um deles, por exemplo, pontua elementos do filme que lhe impressionaram: “*A cena em que eles fazem uma festa e desfilam no quarto deles é muito bonita. Em câmera lenta. A música parece triste, mas eles estão alegres*”. Outros, por sua vez, sob risos, indicam partes divertidas: “*Aquele outro professor, que andava engraçado no pátio, parecia até um pouco com os meninos. Acho que ele queria brincar com eles e não podia. Acho que não iriam deixar, ele é adulto*”; “*Achei muito engraçado o diretor tentando guardar o chapéu*”, diz, remetendo à cena que ridiculariza o diretor ao fazê-lo tentar guardar seu chapéu em um lugar que, por sua baixa estatura, tornava a ação uma difícil e desengonçada tarefa.

Contudo, em meio a esses e outros comentários, emerge, outra vez, o participante que havia feito a observação sobre a legenda que lhe escapara. Ele apontava, agora, especificamente a relação de dois personagens, Tabart e Bruel. Em uma sequência do filme em que, durante um passeio das crianças com o bedel, Huguet, a dupla de jovens se destacava. Eles haviam sido separados antes do passeio pelo inspetor-geral, mas, depois, estando somente sob a supervisão do bedel, eles voltaram a se juntar, andando lado a lado ao longo de todo percurso e trocando risadas. Ao final do passeio, quando o

grupo chegou à escola debaixo de uma chuva, os dois garotos abraçados, com o caso de um deles sobre suas cabeças, a protegê-los. Na entrada da escola estavam prostradas a diminuta figura do diretor e a figura longilínea do inspetor-geral, a observar a chegada dos alunos, que, seguindo Huguet, passavam pelos dois sujeitos a passos rápidos, cumprimentando-os. Tabart e Bruel, que chegam por último, em seu próprio ritmo, ignorando as duas figuras vigilantes, seguem através do pátio para dentro da escola, sob a chuva, sem uma palavra, sem olhar para eles. Na observação do participante, ele frisa a fala do diretor sobre os garotos, que diz, logo que os dois jovens chegam do passeio: “Veja só, juntos outra vez. Essa amizade se tornou excessiva”; e, tão logo os garotos passam, continua em tom asseverativo: “O senhor, inspetor-geral tinha razão. É preciso vigiá-los” (Vigo, 1933). O participante, então, completa seu comentário, dizendo: “É como se aqueles dois juntos fossem perigosos. Estar junto pode ser perigoso, suspeito, às vezes. Lá, mas aqui também”.

A cena subsequente era justamente aquela da legenda perdida, em que mostrava Tabart, o mais novo dos dois rapazes, entrando na sala do diretor. Esse, depois de pedir que o garoto se sentasse, dizia-lhe em tom benévolo: “Meu pequeno, sou quase como um pai para ti. Em tua idade, há certas coisas, não é mesmo, que... Bom, Bruel é mais velho. Tua natureza, tua sensibilidade... A dele, não é mesmo?... De neuropata, de psicopata...”, finalizando com um trovejante, “e Deus sabe lá o que mais!” (Vigo, 1933). Na continuação de nossa conversa, os participantes foram elencando elementos das cenas que pareciam indicar algum tipo de “risco”: a sensibilidade (de Tabart), a “neuropatia” e “psicopatia” (de Bruel), a idade (dos jovens), a proximidade e a intimidade (entre eles), a homossexualidade (latente na relação) e mesmo a amizade – tema que, por exemplo, não fora sequer mencionado na exibição do filme aos estudantes de pedagogia. Não obstante a vontade de prolongar a oficina, chegou a hora de finalizarmos e interromper a conversa.

Seguir uma cartografia

A oficina, como dissemos, não é um *método pedagógico*, tanto por não proceder por regras normativas para aplicação de um sistema de pesquisa ou ensino, quanto por não conduzir os participantes de um não-saber a um saber (determinado). A oficina é uma tentativa, um modo de fazer que não tem modelos, nem regras fixas, nem passos a serem aplicados, mas procede por experimentação e sensibilidade ao que acontece ali. Como escreve F. Deligny (2008, p. 135) “[...] uma tentativa é alguma coisa muito precária”, e como tal ela se refaz a cada fazer, a partir daquilo que se lhe é apresentado em sua própria prática, nos encontros que ela proporciona, naquilo que se tenta seguir. Na oficina supracitada, por exemplo, tentamos seguir o traçar do participante com sua legenda perdida, posto que a oficina é também cartográfica e, como “cartografia intensiva”, nosso fazer tem a ver com *seguir* o traçar, acompanhar aquilo que pede passagem e muitas vezes não tem e não pode ter língua, aquilo que não pode ser completamente traduzido por linguagem alguma sem desaparecer, aquilo que não se pode explicar sem que desapareça na tentativa de fazê-lo.

Com o adjetivo “cartográfica” não remetemos à definição e ao uso clássicos que na disciplina de Geografia faz-se da palavra “cartografia”; antes, apoiamo-nos na maneira como alguns autores e autoras arrastam a noção para os territórios da filosofia para pensar diferentemente a questão do estudo, entendendo-o como uma prática vinculada a um fazer (Deleuze & Guattari, 1980; Deligny, 2007; 2008; Rolnik, 2014). A cartografia, dessarte, torna-se (parte de) um modo de estudar em que se pensa o real a partir das noções de “devir”, “diferença”, “multiplicidade” e “outro”, distintamente à imagem (clássica) do pensamento, para a qual o real ancorar-se-ia em noções como “ser”, “semelhança”, “uno” e “mesmo” (Deleuze, 2011). A oficina, portanto, diz respeito a uma “cartografia intensiva” (Preve, 2010); o que ela mapeia é da ordem do acontecimento, não do que projetamos, mas do que nos projeta a um lugar incógnito – quem esperaria tamanha presença ante

aquele filme? Quem imaginaria que a conversa fosse terminar nos riscos da amizade? A oficina é acompanhar aquilo que acontece independentemente de um porquê, é seguir atento ao que não tem um “para que”, feito o “agir” delignyano (Deligny, 2008).

A oficina também tem a ver com levar algo de que gostamos, algo que nos parece interessante e pô-lo no “meio” de modo a possibilitar que algo aconteça e, então, se algo acontece, o seguimos. A essa prática concerne “dispor materiais e matérias que podem ‘no palco’ dos encontros constituírem uma ideia” (Preve, 2020, p. 20), enquanto uma experiência do pensamento, e, para tanto, “é vital uma disposição para aprender a partir do convite do inesperado que bate à sua porta.” (Preve, 2020, p. 21) Contudo, isso que está posto no meio, vale frisarmos, não está ali pedagogicamente. Contrariamente à “educação maior”, sem projeto – sem uma história (Funciona? Segue os protocolos? É adequado? Foi testado? Está embasado?), sem futuro (Tem objetivo? Quais competências ele fornecerá? Quais conteúdos, vivências, significados, usos, quais aprendizagens?) –, há apenas uma tentativa, sem modelos; tentativas repetidas em diferenciação. O que (pro)pomos numa oficina, está (pro)posto à maneira das obras de arte nas Missões Pedagógicas espanholas: “Está aí, que cada um pegue o que possa, o que queira, o que sirva e nada mais” (Larrosa & Venceslao, 2018, p. 122).

Isso que se leva à oficina pode ser qualquer coisa, porém nunca uma coisa qualquer. Trata-se de levar algo que interesse ao oficinheiro, contudo, sem presumir algo dos participantes. A uma tentativa é imprescindível (tentar) suspender – ainda que temporária, parcial e precariamente – aquilo que se espera de alguém, aquilo que se pretende com algo. Há na oficina, portanto, um modo de fazer que demanda revogar os pressupostos que vão impedindo que algo aconteça. Esses pressupostos – de que esse filme não é uma boa ideia, de que é preciso explicar-lhes com detalhe isso ou aquilo, que é preciso guiá-los para a interpretação correta do filme, que eles precisam tomar consciência de algo –, com efeito, garantem que algo se mantenha, que algo se generalize, que se possa medir, que se possa prever, que se

possa controlar. Esses pressupostos, no entanto, dificultam (quando não impedem) que algo seja criado – algo novo a ser visto, dito, pensado, experienciado –, que algo seja seguido. E seguir, muitas vezes, aquilo que é “mínimo” (Souriau, 1983) – uma existência precária num mundo de signos, significados, finalidades e utilidades (Deligny, 2008). Em sentido contrário ao da “educação maior”, a oficina (cartograficamente) segue uma lasca de algo, um comentário avulso, uma legenda perdida, um tema estranho, um filme inapropriado, uma ideia nada didática; segue algo inominado, estrangeiro, diferente e diferenciador; segue, sobretudo, algo que exige um exercício do pensamento e um ato de criação.

Exibir o filme no interior das paredes de lugares que “fecham a vista à chave, que escondem o horizonte, empurram o olhar para longe de todo o céu” (Pessoa, 2016, p. 32) poderia não levar a lugar nenhum ou ao mesmo lugar, mas também pôde, no caso, fazer com que se acesse um lugar outro, ainda que no mesmo espaço – outro lugar de pensamento, de visão, de experiência. Era como se, na oficina, a luz do projetor houvesse perfurado as paredes daquele lugar, era como se houvéssemos podido, pois, seguindo a conversa que se nos era proposta, olhar para fora do abismo (do mesmo e do já sabido) que nos observava e vislumbrar algo de “diferença” (Deleuze, 2011). Isso que perfurou a parede quiçá permitiu a alguns sobrepujar aqueles obstáculos da experiência, no entanto, mais do que dizer da experiência dos participantes, falamos da experiência *com* os participantes.

Referências

Augsburger, L. G. (2017). *Que pode a amizade? : Movimentos cartográficos e educação em terras de clausura*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação]. Biblioteca Central da UDESC.

- Ausburger, L. G., & Preve, A. M. (2019). Escolarização em instituições não escolares: uma análise de experiências em educação com oficinas em um Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. *Pro-Posições*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0119>
- Barbosa, C., & Preve, A. M. (2017). Geografias em deriva. *Revista Digital do LAV*, 10(3), 17-30. <https://doi.org/10.5902/1983734830392>
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris: Minuit.
- Deleuze, G. (2011). *Différence et répétition* (12 ed.). Paris: PUF.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie 2*. Paris: Minuit.
- Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris: L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris: Arachnéen.
- Freitas, M. M. (2016). *O lambe-lambe como potencializador de aprendizagens em fuga*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação]. Biblioteca Central da UDESC.
- Gomes, P. E. (2009). *Jean Vigo*. São Paulo: Cosac Naify.
- Houaiss, A., & Villar, M. (2009). *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (6ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Larrosa, J., & Venceslao, M. (2018). Un pueblo capaz de scholè. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española. Em J. Larrosa, *Elogio de la escuela* (pp. 107-36). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pessoa, F. (2016). *Obra poética de Fernando Pessoa: volume 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Preve, A. M. (2010). *Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação*. [Tese de doutorado, Univerisade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.779354>

Preve, A. M. (2020). 'Habitado, mas não vivo aqui': multiplicidades, linguagem e saber geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 10(19), 5-22. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.908>

Ribeiro, D. S., & Preve, A. M. (2018). Oficinas começam à maneira das ruderais. *Linha Mestra*, 34, 35-46. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2018n34p35-46>

Rolnik, S. (2014). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.

Souriau, É. (1983). *Avoir une âme. Essai sur les existences virtuelles*. Paris: Les Belles lettres.

Souriau, É. (2020). *Diferentes modos de existência*. (W. R. Júnior, Trad.) São Paulo: n-1.

Vigo, J. (Diretor). (1933). *Zéro de conduite* [Filme Cinematográfico]. France.

Zanin, H. P. (2020). *[Entre-muros]: notas sobre educação, oficinas de cinema e confinamento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação] Biblioteca Central da UDESC.

III

**Falando (com) imagens
(e vendo através delas)**

**Comunidade de cinema com professores:
uma experiência de encontro entre
universidade e escola públicas**

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Wenceslao Machado de Oliveira Jr

O gesto de inventar [como espectador ou fazedor de imagens]
pode devolver a estudantes e professores algo de sua
capacidade de autoria
que, esquecida, ficou presa nas grades curriculares
e nas burocráticas formas de organização dos
centros educativos.

Adriana Fresquet e Cezar Migliorin

Burburinho: linhas soltas

Começar com palavras ditas e escritas pelos comunitários nos parece necessário para que possamos *escrever com* eles e elas, para buscar fazer sentir suas vozes e corpos nas linhas e entrelinhas. Quase uma tentativa de recriar, em forma textual, não os momentos em que a comunidade se fez e se desfez, sucessivamente, mas algumas das linhas de intensidade que vieram à tona em palavras ditas e escritas durante ou após a exibição dos 33 curtas-metragens, 14 longas-metragens e 12 fragmentos de filmes que nos juntaram e nos separaram durante o primeiro e o segundo semestres de 2017.

Que corpo humano – quem – disse ou escreveu essas frases tem menor potência para a construção do comum que o corpo inumano das próprias frases – a língua falada ou escrita –, traduções alcançadas pelos corpos reunidos que dão consistência ao entre-comum efetivado na comunidade: o “entre” pessoas e filmes. O que está a seguir é apenas um modo de trazer inicialmente

a intensidade principal – também ela mais inumana que humana –
dessa comunidade: seu rumor, seu burburinho.

Queria filmar a onda verde dos semáforos de uma avenida de Campinas.
Não ficou como eu havia visto. Os olhos da câmera criam mundos
distintos dos olhos dos corpos. Lição número um.

***O deslocamento que a câmera opera
nos sentidos e sentimentos
humanos, nas coisas filmadas. Não
tornando exatamente sinônimos ou
antônimos, mas em algo diferente.***

Enquanto professora responsável pela curadoria e
exibição dos filmes para as crianças (do período da
tarde), me identifiquei com o personagem
Francisgleydisson do filme *Cine Holliúdy* de Halder
Gomes, permitindo às crianças conhecerem as
histórias contadas pelos cineastas.

Era exasperador! Fazer, ver e conversar com os
filmes sem um ensino de cinema. Agora vem esta
comunidade e, depois de três horas dentro de uma
sala de aula, ninguém explica os filmes e os filmes
ficam sem explicação. Na semana seguinte, eu
volto, fico cada vez mais confusa. Na semana
seguinte, eu volto. Na semana seguinte eu volto. Na
semana seguinte eu volto. Lá na escola o cineclub
já está acontecendo.

Gosto de vir aqui na comunidade à
noite. É cansativo, pois a gente trabalha
o dia todo, mas é que aprender coisas
diferentes das coisas da escola é
importante para fazer o trabalho na
escola.

Vocês falam demais!

Sempre fui apaixonada por cinema,
desde criança, gosto de filmes de
aventura e de romance, com final
feliz. Sou apaixonada pelo meu
trabalho, apaixonada pelas
crianças. [várias pessoas reviram os

olhos; alguém está cansado e outra pessoa levanta a mão antes]

Intuitivamente encontrei um jeito de trabalhar o cinema como algo corporal, enquanto isso meu corpo vai inventando lugares pelos quais eu transito pelo cinema. O cinema é algo potente para os corpos dos alunos.

Vim para aqui pela amizade que eu tinha com o Fulano de Tal que fazia doutorado aqui no Olho. Depois que descobri os dispositivos, mudei a minha forma de dar aulas de cinema.

Agora os pais já começam a cobrar da escola. Quando uma turma não vai para o cineclube eles querem saber por que os filhos deles não viram filme na escola naquele dia.

Este filme [Bilu e João, de Kátia Lund] quer tentar mostrar a periferia... a favela... como algo bonito feliz, comunitário. Eu dou aula na periferia, do lado de uma favela. Sempre dei aula na periferia. Não tem nada de bonito lá. As pessoas têm medo. Isso é ideologia da classe dominante.

– EU NÃO ADMITO ISSO! De repente, o corpo que disse isso foi visto esbarrando nas cadeiras que estavam ao seu redor. Em um instante, suas costas percorriam o imenso corredor da grande sala onde estávamos, enquanto ele resmungava, indignado, o incesto entre pai e filho no curta-metragem *Em nome do pai*, de Júlio Pessoa. A possibilidade de um relacionamento consensual entre pai e filho adolescente, sob o chuveiro, nos azulejos nus, fez com que ele nunca mais voltasse à comunidade.

Parei com a felicidade para poder dar aula. Continuo vindo aqui para me manter ativa. Agora eu estou pausada, mas é bom ter contato com gente que gosta de coisas que tenham a ver.

*Ela vinha todas as noites.
Chegava depois das 9 horas e,
invariavelmente, nos pedia a*

lista de presença. Assinava e ia embora mais cedo. A comunidade terminava às 10 horas! Um dia conversamos sobre isso e ficou tudo acertado. Quer dizer, quase tudo. Faltou acertar o cinema.

Os alunos com a câmera na mão fazem imagens que nos deixam ver outras coisas. É muito desviante.

Um dia eu me vi com a câmera na mão para poder resistir.

Passei o filme *Tyger* [animação de Guilherme Marcondes] para os meus alunos. Transcorridos os primeiros segundos de exibição, um aluno advertiu: “mas isso não é animação”. A observação ganhou força quando um segundo emendou: “que mal feito, dá pra ver os caras ali”.

É preciso descobrir suas próprias máquinas desejantes.

Conversamos também sobre o que cada uma achava que era infância, e neste ponto a discussão foi muito rica, pois gerou diversas opiniões divergentes; por um momento o cineclubes se tornou um mafuá, levando cada um que participava a dizer e defender seus pontos de vista.

Minha escola não tinha professor para participar dos cursos, da comunidade, então eu vim. Então eu faço a ponte com a escola. Mesmo que seja meio capenga já dá para levar o cineclubes para lá

***Acredito na proposta e levo para a escola,
vou aprendendo aqui e vou aprendendo
junto lá***

O TRABALHO COM EDUCAÇÃO
INFANTIL DEPENDE DE
PARCERIAS. ESTE ANO NÃO
EXISTE ABERTURA. MAS É
IMPORTANTE ESTAR AQUI, POIS É
A CONSTRUÇÃO DE UM LAÇO
FORTE PARA O ÂNIMO DO DIA A
DIA.

Esta coisa de produzir outra educação me fez lembrar Paulo Freire, eixos geradores. Imagem é um resgate com mais potência. A imagem é o mundo atravessando o lugar sala de aula.

A ideia de dispositivo de acordo com o autor acima citado, denominado como rizomático, se coaduna com a ideia das "igualdades das inteligências" e com a ideia do "espectador emancipado", uma vez que o conhecimento não se pautaria numa escala de princípios fundantes, hierarquizantes e subsequentes.

Essa escolha se deu pela potência que percebi nesse curta-metragem em propor modos outros de se notar as nossas sensibilidades. Estejam esses sentires adormecidos ou, de certa forma, ignorados pela não relevância na adultez. Vou tentar explicar melhor, fazendo uma analogia entre a ideia de passar a ouvir o que estava escondido pelo ruído da surdez, proposta pelo curta *Animason* de Patricia Feitosa e Stefania Blink e

o passar a enxergar a pequenez dos detalhes e as nuances que nossa imaginação propõe para que as coisas que não são, sejam.

Aqui aconteceu a primeira ideia de dispositivo a ser lançado para as crianças no cineclube: as janelas da nossa escola, o que revelam, escondem, quais imagens enquadram, quais percepções as crianças possuem?

Ela disse: “as crianças estão condicionadas a ver as mesmas coisas”. Ele retrucou: “só as crianças?”.

Se fazendo necessário um trabalho formativo na escola sobre noções de Comunidade de Cinema, de cineclubes na nossa unidade, sensibilizando os profissionais quanto a sua potência no processo educativo.

E somada a isso, a necessidade de instrumentalizar, dar funcionalidade a tudo, sempre formando para um amanhã que nunca chega. Advém daí nossa grande dificuldade de nos concentrarmos nas imagens e não nas suas representações, de querer que tudo tenha um objetivo claro e predefinido e de segmentar saberes.

Na esteira do pensamento de Masschelein e Simons (2017), retiramos das frases a identificação pessoal e profissional dos falantes-escreventes, de modo a tornar as diferenças entre eles inoperantes e forçar as frases à condição de desvinculação com sua função ou objetivo original, liberando-as para um (outro) uso qualquer, para outras conexões que vierem a se fazer. Esses autores afirmam que “é precisamente essa *liberação* que torna as coisas

públicas, presentes, apresentadas, partilhadas” (Masschelein & Simons, 2017, p. 70, grifos do original).

Para eles, assim como para nós, essa seria uma das potentes características de uma comunidade (escolar-universitária) de cinema.

A comunidade de alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula [no cineclube], por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade [de cinema] é formada com base na participação conjunta. A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular). Os referentes comuns que definem a comunidade (tais como identidade, história, cultura etc.) são tornados inoperantes – mas não destruídos – e aparecem como um bem comum, passando a ser, por meio disso, abertos e disponíveis para novos usos e novos significados no estudo e na prática. (Masschelein & Simons, 2017, p. 85)

Exporemos essas características na última parte deste artigo. Antes, porém, apresentaremos como nossa comunidade de cinema veio a efetivar-se na Faculdade de Educação/Unicamp.

Vontades e encontros e coincidências e decisões institucionais e alegrias e misturas e...: linhas comuns

wenceslao<wenceslao.oliveira@...>

26/09/2016

para **Gabriela**

olá gabi,
primeiramente Parabéns pela eleição.
segundamente gostaria de saber se aquela proposta de disciplina conjunta no próximo semestre tá de pé.
se sim, precisamos agilizar a ideia para dar conta dos prazos que a msg abaixo indica.
beijos
wences

Gabriela Guarnieri C Tebet<gabriela@tebet...>

29/09/2016

para **Wenceslao**

Oi, Wences. Eu queria muito fazer, sim, mas acho que não terei pernas, agora que assumi a coordenação e não sei como ficará a questão da minha carga no semestre que vem. é triste e chato ter que dizer isso, mas vamos deixar para quando vc voltar de viagem? ou outra possibilidade: podíamos fazer essa proposta associada à disciplina de estágio em ed. infantil sendo os filmes o mote para debatermos cenas de educação e de infância. Se essa proposta agradar, podíamos fazer sem problemas. As turmas de estágio estão previstas na terça. Minha turma provavelmente seria à noite.
O que vc acha?

Beijos

Wenceslao Oliveira <wenceslao.oliveira@...>

29/09/2016

para **Gabriela**

olá gabi,
sua decisão é sensata. só posso lhe parabenizar por ela.
vou conversar com carlos miranda e acho será ótimo ter uma disciplina a noite na terça (esse é o horário em que os profissionais

da rede municipal fazem curso e isso permite que tenhamos também concomitante um curso de extensão). tudo na terça a noite... seus alunos de graduação, meus de pós, o povo da rede... juntar coisas, misturar pessoas, criar uma comunidade diversa de aprendizado para pensar junto infância, criança, cinema, escola... nas próximas semanas acertamos os detalhes. tomara dê certo essa experimentação.
beijos.
wences

A troca de *e-mails* acima, entre um dos autores deste texto e uma colega de trabalho, mostra as datas em que palavras faladas e sorrisos trocados nos corredores tornaram-se palavras escritas e possibilidades efetivas de constituição de uma comunidade de cinema em que o dissenso estivesse convidado a adentrar.

Os demais personagens dessa comunidade aparecem nas mensagens: o outro autor deste texto, os profissionais da rede municipal de ensino, os alunos de pós-graduação, os alunos de graduação, múltiplas vontades... de agrupar, de conversar, de reduzir o trabalho pouco potente, de fazer junto, de agregar esforços para criar mais intensas permeabilidades curriculares entre a universidade e a escola pública, entre os variados profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, entre as muitas linhas de interesse de professores e estudantes para encontrar pistas de aproximação dos variados “problemas” que afetam a educação brasileira, em geral, e cada escola, em particular. Mas, sobretudo, uma vontade ali atuou como intercessora das demais: a de ver filmes¹ e deixar-se afetar

¹ Nos dois meses seguintes, trocamos dezenas de *e-mails* e fizemos várias reuniões presenciais com a professora Gabriela Tebet e outros cinco professores que iriam realizar um programa semelhante ao nosso, ainda que suas turmas de alunos não estivessem presentes na comunidade, por ocorrerem em outros horários ao longo da semana. Nesses *e-mails* o tema principal era a curadoria, certamente aquilo que mais nos mobilizou nas conversas. Havíamos decidido propor curatorias variadas em torno de temas que os próprios filmes nos indicavam. Apenas como exemplo das muitas curatorias partilhadas entre nós, trazemos uma em seis

conjuntamente por eles... E, então, conversar a partir das linhas soltas que deles reverberarem de corpos muito variados e atravessarem os demais corpos presentes na sessão, na comunidade de cinema instaurada no semestre letivo seguinte no Salão Nobre da Faculdade de Educação/Unicamp. Nas terças à noite.

Essa troca de *e-mails* ocorreu na esteira de conversas e vontades que vinham de fora da universidade, mais especificamente do Programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal”, da Secretaria Municipal de Educação/SME-Campinas, que tem como objetivo a criação de cineclubes nas mais de duzentas escolas de sua rede. No final de 2015, essa Secretaria havia feito o convite e, no início de 2016, estabelecido uma parceria com o grupo de pesquisa onde atuamos, Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO², para pensarmos e implementarmos juntos as ações do referido Programa.

Naquele final de setembro, quando os *e-mails* aqui transcritos foram trocados, o Curso “Cinema e cineclube na escola de educação básica”, primeira ação efetiva do Programa Cinema & Educação, já estava no sexto de seus sete módulos, com cerca de 40 profissionais da rede municipal de ensino divididos em duas turmas. Com eles e com a Coordenação do Programa, havíamos tido algumas conversas sobre a continuidade das ações – as oficinas que já ocorriam em nove escolas, replicação do Curso no ano seguinte para outros profissionais da rede, a manutenção dos encontros com aqueles cursistas que desejassem seguir aproximando-se do cinema e do cineclube, o

módulos, feita em outra universidade brasileira com preocupações semelhantes às nossas: 1. *Cinema e Infância: em que adultos se transformam os adultos responsáveis pela educação das crianças nas relações familiares?*; 2. *Cinema e Infância: François Truffaut: Os filmes de minha vida - Filmes de F. Truffaut com e sobre as crianças e filmes que ele amava em relação ao universo infantil*; 3. *Cinema e infância: as crianças entre elas*; 4. *Cinema e infância: as crianças entre elas, a criança prodígio e as crianças que encantaram o mundo*; 5. *Cinema e infância: nos braços de estranhos* e 6. *Cinema e Infância: crianças na companhia de homens*.

² Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação/Unicamp, cadastrado no CNPq. Ver <https://laboratorioolho.weebly.com/wenceslao.html>

estabelecimento efetivo de cineclubes escolares – num contexto de crise financeira da Prefeitura Municipal de Campinas³.

Uma das opções aventadas era o deslocamento para a Unicamp de algumas dessas ações. Em especial, numa mistura de interesses de pesquisa e comprometimento afetivo, nos agradava manter os encontros com aqueles cursistas, intensificando as relações deles e nossas com as questões atinentes ao encontro entre cinema e escola, uma vez que nossas distintas miradas partiam dos dois polos desse encontro. Além disso, como estímulo de pesquisa adicional, entre os cursistas havia um número significativo de profissionais que atuavam em escolas de Educação Infantil, um contexto educativo desconhecido para os dois autores deste texto.

Quando as conversas de corredor ocorreram entre nós e alguns professores da Faculdade de Educação que pesquisam exatamente esse nível de ensino, nossos olhos brilharam diante daquilo que nos pareceu um inusitado e potente “encontro alegre”, nos termos de Espinosa (1992).

E assim foi...

No primeiro semestre de seu funcionamento, a comunidade de cinema foi nomeada “Entre cinemas, infâncias e escolas” e teve a seguinte ementa:

Ementa:

Promover encontros e desencontros entre grupos distintos de estudantes e profissionais da Educação a partir de sessões de cineclube, nas quais tomaremos filmes em curtas e longas metragens como disparadores de sensações, ideias, possibilidades de outros encontros em que os cinemas, as infâncias e as escolas possam se pensar mutuamente.

³ Apenas para dar alguma ideia do contexto que vivíamos, no primeiro semestre de 2017 os profissionais dessa rede de ensino haviam entrado em greve para garantir seu reajuste salarial e, em setembro, os profissionais envolvidos nas muitas ações de formação oferecidas pela SME-Campinas ainda não haviam recebido um só tostão relativo às formações que estavam ocorrendo desde março...

Em metade dos encontros – coluna à esquerda – o cineclube terá todos juntos como espectadores e conversadores em torno de filmes que nos pareceram ser atravessados, em suas imagens e sons, por sensações e pensamentos das/sobre as crianças – uma primeira infância? – e na outra metade dos encontros – coluna à direita – o cineclube funcionará na ausência das turmas de Estágio em Educação Infantil e, nesses momentos, estarão sendo vistos e conversados filmes que nos pareceram ser atravessados, em suas imagens e sons, por sensações e pensamentos das/sobre uma segunda infância e/ou juventude.

Buscamos organizar a sequência cineclubista de maneira a provocar mais dobras de uma “coluna” na outra...

Todas as sessões serão abertas por um ou mais curtas-metragens.

Chamada também de comunidade de aprendizagem por alguns de seus participantes, essa primeira experimentação com o cinema na interface universidade e escolas públicas reuniu cerca de cem pessoas, que se vincularam institucionalmente à disciplina FE-194-Seminário Avançado I do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao curso de extensão EDU-083-Estudos em Educação Visual: Imagens e Educação ou a uma das duas turmas de EP-912-Estágio Supervisionado em Educação Infantil da Licenciatura em Pedagogia. Entre a centena de comunitários, havia também a presença de quatro docentes da Faculdade de Educação, cada um responsável por uma das quatro vinculações institucionais listadas acima.

Parece-nos importante destacar que, para forçar maior abertura das estruturas universitárias para aqueles que não são seus estudantes regulares, abrimos um número grande de vagas para “alunos especiais” na disciplina de Pós-Graduação e estabelecemos a exigência mínima de formação escolar para a matrícula no curso de extensão⁴. Essas decisões permitiram receber, como membros da comunidade de cinema, todos os cursistas que quiseram seguir conosco, todos os profissionais da Educação, bem

⁴ Importante dizer que os monitores da Educação Infantil puderam inscrever-se no Curso de Extensão, uma vez que nem todos possuem graduação.

como pais e responsáveis, que assim o desejaram. Cerca de um terço da comunidade era composta por professores da rede municipal de Campinas.

O primeiro encontro ocorreu no dia 7 de março de 2017 e teve a seguinte programação:

Tema articulador: **cinemas e cineclubes**

Filme: **Cine Holliúdy** (1h 31' - Brasil - 2013)

Curtas: Ensaio de cinema (15' - Brasil - 2009); Oscar Boz (11' - Brasil - 2004)

Apresentaremos a seguir a programação das cinco semanas posteriores, para que nela o leitor possa notar 1) a tentativa de criar dobras de uma “coluna” sobre a outra (a da infância e a da juventude) por meio das temáticas, conforme aponta a ementa, e 2) a forte presença de filmes produzidos no Brasil, sendo essa uma dobra do Programa Cinema & Educação e da Rede Kino⁵, da qual ambos fazemos parte, na curadoria feita para essa primeira experiência de comunidade de cinema na FE/Unicamp:

14/03/17

Tema articulador: **escolas**

Filme: **Vermelho como o céu** (1h 36' - Itália - 2006)

Curta: A menina espantalho (13' - Brasil - 2008)

21/03/17

Tema articulador: **infâncias**

Filme: **Bebês** (1h 19' - França - 2010)

Curta: O que pode a imagem? (23' - Brasil - 2014);

28/03/17

⁵ Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Desde a aprovação da Lei 13006/14, que estabelece a obrigatoriedade de duas horas de cinema nacional nas escolas brasileiras, essa Rede tem realizado amplos esforços para que sua regulamentação seja voltada para a diversificação das relações entre cinema e escola, resistindo à ideia de tornar as escolas brasileiras apenas um espaço de formação de público para o cinema comercial. (Ver www.redekino.com.br)

Tema articulador: **juventudes**

Filme: **Linha de passe** (1h 53' - Brasil - 2008)

Curta: Tempo de criança (12' - Brasil - 2010)

04/04/17

Tema articulador: **jovens e sexualidades**

Filme: **Amarelo Manga** (1h 40' - Brasil - 2002)

Curta: Amanhecer (15' - Brasil - 2010); Água Viva (14' - Brasil - 2009)

11/04/17

Tema articulador: **crianças e masculinidades**

Filme: **Filhote** (1h 39' - Espanha - 2004)

Curta: Eu não quero voltar sozinho (17' - Brasil - 2010)

Trazer para este texto elementos presentes nos documentos oficiais que foram necessários para a efetivação universitária da comunidade de cinema aqui focada é uma busca de explicitar os esforços cruzados entre ações institucionais e ações de desejos pessoais, para que se dê a criação de algo novo no campo da formação de professores, por exemplo, uma comunidade diversa de aprendizado, para pensar junto infância, criança, cinema, escola.

Além disso, é uma maneira de aproximar o leitor da proposta dessa comunidade, a qual se apresenta desvinculada das perspectivas de capacitação e mesmo de formação continuada, ambas pautadas, em grande medida, na proeminência do ensino sobre a aprendizagem e do saber hierarquizado sobre o pensamento, o que, nas palavras d'O *mestre ignorante* (Rancière, 2015), embrutece, ao invés de emancipar aqueles que participam de uma situação de aprendizagem.

Nesse livro, Rancière expõe e defende a perspectiva de Joseph Jacotot do Ensino Universal, que opõe o *embrutecimento* – relação pedagógica que visa fazer coincidir a inteligência do aluno com a do mestre, igualdade a ser atingida partindo de uma suposta desigualdade (distância) que os separa – à *emancipação*, que compreende o conhecimento e a manutenção da diferença de

inteligências entre mestre e aluno, bem como o reconhecimento por ambos da importância dessa diferença para o aprendizado autônomo, sustentado na igualdade das inteligências em qualquer relação, uma vez que “a igualdade não era um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma *suposição* a ser mantida em qualquer circunstância” (Rancière, 2015, p. 189, grifo do original). Apontando para os riscos do “ocultamento da emancipação sob a instrução” e a pertinência da perspectiva do Ensino Universal para pensar a educação contemporânea, Rancière argumenta, no prefácio à edição brasileira, que

não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. É por isso que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. (Rancière, 2015, p. 12, grifo do original)

Para Jacotot-Rancière, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra” (Rancière, 2015, p. 25). Para escapar das armadilhas do ensino, que subordina a inteligência dos alunos à do mestre, Jacotot experimenta colocar as inteligências dos alunos em relação com outra coisa, um livro bilíngue – algo inumano –, um objeto comum a estudantes e professor, mas com amplas zonas de não saber para ambos.

Nesse sentido, Rancière (2015, p. 25) destaca que Jacotot “havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro”, indicando também que havia sido mestre (ignorante), ao distanciar-se da

relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do

livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. (Rancière, 2015, p. 25)

Em sintonia com essa experiência proposta e vivenciada por Jacotot com o livro, nossa comunidade de cinema se fez possível e intensa através do estabelecimento de uma coisa comum: os filmes, cuja inteligência escapava a todos e criou as condições para experimentarmos relações diversas entre corpos humanos e inumano-filmicos, que nos levaram, a um só tempo, a “testar nossas inteligências” e criar uma comunidade em que o dissenso era – e segue sendo – aquilo que faz do comum da comunidade algo que sempre se desloca. Estamos todo o tempo a alinhar esse comum, enquanto ele nos escapa por entre imagens e sons, por entre palavras e silêncios, rugas e alegrias, concordâncias e discordâncias e desconcordâncias...

A nosso ver, tem sido isso, esse comum que escapa, que nos mantém, insistentemente, juntos e dissensuados, pelos semestres que se seguiram e, tudo indica, pelos que se seguirão, uma vez que a comunidade de aprendizagem segue vigente todas as terças à noite na Faculdade de Educação/Unicamp.

A cada novo semestre, outro conjunto de filmes ou fragmentos de filmes se estabelece como “coisa comum”. A cada novo semestre, uma parte do grupo de pessoas segue presente nas sessões do cineclube, enquanto outra parte se vai, alguns retornando no semestre seguinte, agregando-se a novos membros da comunidade que adentraram a ela nesse meio tempo. A cada final de semestre, abre-se um momento para pensarmos juntos o semestre seguinte: o que será nossa coisa comum, quem fará a curadoria, quais experimentações com o cinema faremos⁶, quais

⁶ No segundo semestre da comunidade, decidimos por assistir somente curtas-metragens e fragmentos de longas-metragens, sempre de produção brasileira, para ampliar o tempo de conversa e possibilitar um efetivo tempo de produção durante as três horas de nossos encontros semanais. No terceiro semestre comunitário, o atual, decidimos não assistir a filmes, mas tomar a escrita como

estratégias institucionais serão acionadas para que a presença da escola pública na universidade pública seja garantida e potencializada.

Nosso entendimento é que estamos atuando no campo da formação de professores. Não por capacitação, mas por afetação (pelo cinema e pela comunidade); não por ensino, pois não há um percurso único a seguir, nem mesmo um conjunto de conhecimentos a ser acumulado, mas por conexões variadas a serem realizadas, pelo exercício mesmo das inteligências pessoais, em seu contato com a inteligência dos filmes.

Não caberia também nomear essa experiência de formação continuada, porque, para nós, toda formação é uma continuidade (mesmo aquela nomeada formação inicial), pois tornar-se professor não se dá num corpo-estudante que se expõe àquilo que já constitui o que chamamos Educação (os conhecimentos acumulados e chancelados – ainda que sempre contestados – sob esse campo do saber), mas também quando um corpo-estudante-professor experimenta lidar com a educação para fora dos currículos e disciplinamentos já estabelecidos (pelo e no referido campo do saber). É nesse sentido que podemos afirmar que, na comunidade de aprendizagem através do cinema, não há um mapa fechado (consensual), a ser traçado por uma única mão-razão-inteligência objetiva ou subjetiva, mas um mapa aberto (dissensual), a ser cartografado junto, por muitas mãos-razões-inteligências, algumas

nosso “algo comum”, escrita essa realizada por cada participante da comunidade a partir dos filmes já assistidos e/ou dos filmes e filmagens já realizados nas atividades da comunidade de cinema nos semestres anteriores. Mas, com certeza, o pensado não coincide com o vivenciado, pois há sempre pessoas ingressando na comunidade pela primeira vez e elas imprimem desvios que promovem o dissenso no frágil consenso antes estabelecido. Cabe dizer que, via de regra, as pessoas que chegam são profissionais da rede municipal de ensino que desejam implementar cineclubes em suas escolas (a rede funcionando como rede...), mas há também professores de outras redes e escolas, bem como estudantes de pós-graduação e mesmo pessoas que aparecem por lá, as vezes uma única vez, para estar conosco diante dos filmes e das vozes que deles reverberam.

delas pouco razoáveis, na medida mesma que gestadas e justificadas pelo conjunto de sensações que nos chegou de um filme.

Essas muitas mãos-razões-inteligências são entendidas por nós como aptas para estabelecer uma relação sensível e inteligente com qualquer filme. São todas constituidoras de espectadores emancipados, nos termos de Rancière, para quem “a emancipação [...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir” (2010, p. 17) e se dá justamente no exercício comum das mãos-razões-inteligências, entendidas como iguais, mas não idênticas. Nesse sentido, alguém – qualquer um! – exerce sua condição inevitável de espectador emancipado, ao

praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras (Rancière, 2010, p. 15).

Seguindo com esse autor, acreditamos que “uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores” (Rancière, 2010, p. 25), como insinuam as frases que apresentamos ao leitor na primeira parte desse texto.

O que vem a ser uma comunidade de cinema: linhas do porvir

Juntar em uma situação de cineclube professores universitários, pais e professores do ensino fundamental e médio, professores e monitores da educação infantil, coordenadores, diretores, orientadores das redes públicas, estudantes de graduação e pós-graduação da universidade é correr o risco de a arte cinematográfica repartir de outro modo o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto; é ousar embaralhar as competências para ver e para falar sobre os filmes e os cinemas que são exibidos.

Experimentar a criação de uma comunidade de aprendizagem com o cinema, no formato de um cineclube, para conectar universidade e escola pública, é arriscar que a imagem

cinematográfica, em diferentes registros, participe da instituição de uma comunidade política como “laço social por dar”, conforme expressão de Jean-Luc Nancy, citada por César Guimarães (2015) em seu texto “O que é uma comunidade de Cinema?”.

Esse autor, preocupado com o documentário no cenário político contemporâneo, acolhe os termos *comunidade* e *comum*, ciente de que não há sinonímia entre eles e de que também não há equivalência no pensamento dos autores que convoca– Jean-Luc Nancy, Jacques Rancière, Marie-José Mondzain, Rodrigo Silva. Sua questão, no entanto, nos interessa: o que pode o cinema para dar forma ao comum? Guimarães (2015) nos ajuda a pensar na expressão “comunidade de cinema”, que nos ocorreu quando da criação de um cineclube que se pretende uma comunidade.

A proposta de nosso cineclube foi fazer com que pessoas de diversos níveis de ensino, com diferentes formações culturais e distintas expectativas quanto à Educação, se colocassem em um espaço comum, para demonstrar que são capazes de emitir uma palavra que enuncia algo do comum – o encontro entre filmes e pessoas – e não apenas serem vozes emocionadas pelos filmes assistidos. Parece-nos que esse cineclube, pensado como uma comunidade de cinema, torna-se uma política de formação de professores apoiada na ideia de Rancière da arte como partilha do sensível, partilha essa que nos desafia a repartir de outro modo o comum de uma comunidade, a desestabilizar a distribuição dos poderes, das identidades, dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, da palavra e do barulho.

Nossa proposta se dobra no “problema” que Guimarães (2015) enuncia na pergunta que intitula seu artigo. Para ele e para nós o problema seria: como invocar e sustentar a figura do comum, se a divisão, a desigualdade e a fratura se espalham, com violência e assombro, por toda parte em nossas sociedades? Para nós, há um traço específico a ser pensado: as instituições educacionais transformam a desigualdade em mérito, a divisão em autoridade, a fratura em capacitação e, para a violência e o assombro, oferecemos nossa compreensão distanciada. Então, nosso

“problema” vem a ser também: como invocar e sustentar a figura do comum entre universidade e educação básica, entre universidade pública e escola pública no Brasil contemporâneo?

Frente ao “problema” por ele colocado, Guimarães (2015) recorre ao filósofo Jean-Luc Nancy, que, ao contrário da longa tradição das ciências sociais, reivindica que a sociedade, essa associação dissociadora de forças, necessidades e signos, “não se ergueu na ruína de uma comunidade”; para Nancy, o que a sociedade substituiu seria uma coisa para a qual não temos nem nome nem conceito. Para ele, comunidade é algo que nos concerne – como questão, acontecimento, imperativo – a partir da sociedade em que vivemos (Nancy, 2004).

É essa ideia de comunidade, que diz respeito ao presente como imperativo inevitável, a que desejamos e buscamos implementar como comunidade de cinema. Uma comunidade em que o ser-com, o ser-em-comum, recusa tanto o motivo de uma interioridade em comum concebida como fusão (identitária) quanto um ajuntamento pelo exterior em favor de uma exposição das singularidades (da identidade) que a constituem.

Desejamos uma comunidade em que o comum ainda não está dado, mas sim está por se constituir e que, por isso mesmo, exige atenção ao presente, uma vez que aquilo que é comum está sempre em questão: o que emerge e reverbera do encontro entre filmes e pessoas. Nesse sentido é que essa comunidade vem a ser uma formação com/para/pelo cinema que não tem objetivo, que desfruta da diferença e do dissenso como potências de alargamento das relações entre cinema e escola, entre cinema e universidade, entre cinema e sociedade. Uma comunidade onde as linhas de intensidade (de ação?) se configuram não como objetivos, mas como porvires. “Quanto menos [o proponente de algo] sabe o que quer que a coletividade dos espectadores faça, mais sabe que estes devem agir como coletividade, transformar sua agregação em comunidade” (Rancière, 2010, p. 19-20).

Mas certamente nos perguntamos: seríamos capazes de convocar uma comunidade que abrigasse outras modalidades de

existência do comum, que fosse espaço de inclusão e de abertura ao “desconhecido comum”, feita de multiplicidades e pluralidades? Sim e não. Às vezes nos pareceu que algo figurou como esse comum que nos escapa: as imagens/filmagens da/na escola, um “comum desconhecido” pelo cinema.

Nossa aposta foi na imagem cinematográfica como a reivindica Marie-José Mondzain (2011), ao retomar as inquietações de Jean-Luc Godard em *História(s) do cinema*, em torno “do que pode o cinema”. Mondzain sublinha que o próprio da imagem é sua capacidade de operar a ligação entre os sujeitos do olhar, mas sustentando, entre eles e por entre eles – realizando um papel mediador – as distinções, os desajustes e as dissensões. Essa proposição é em tudo semelhante àquilo que, segundo Migliorin (2015), é o mais interessante no cinema: que há uma distância entre quem faz e quem vê a imagem impossível de ser eliminada. Ambas as proposições levam a considerar que os espectadores, mesmo sabendo que a imagem não é nada, pois ela é apenas uma oscilação entre a aparição e a desapareição, não desistem de nela investir sua crença. Segundo Guimarães (2015), se as imagens podem criar um mundo comum entre os espectadores, é porque elas ligam os separados, sem preencher a distância que se abre entre eles: trata-se, portanto, “de insistir na imagem – ela mesma – como lugar coabitado pelas diferenças, sítio da alteridade e da reciprocidade” (Guimarães, 2015, p. 50-51).

São as duas distâncias apontadas no parágrafo anterior – entre quem faz e quem vê a imagem e entre os que veem a imagem – que dão potência a uma comunidade de cinema que se abre ao desconhecido comum. As potencialidades nos parecem ainda maiores, quando uma comunidade de cinema se faz com professores que criaram, em suas escolas, cineclubes que não se voltam somente a assistir e conversar com as imagens e os sons, mas também se voltam a produzir filmagens e filmes, pois isso radicaliza o que caracteriza a emancipação, segundo Rancière (2010, p. 23): “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham”.

Numa frase: só é possível falar em comunidades de cinema se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar às figuras do Todo e do Uno; se ela abrigar tanto a reciprocidade quanto a cisão entre os que produzem (como criadores e atores) e os que a experimentam como espectadores. (Guimarães, 2015, p. 48)

Nesse sentido é que o cineclube vivenciado na Faculdade de Educação efetiva a mesma política que aqueles cineclubes estabelecidos nas escolas da rede municipal de Campinas: ver-conversar-produzir-ver-conversar-produzir-ver-conversar-produzir..., num ciclo infinito de potencialização do cinema, tanto como filme – aqueles que são exibidos nas sessões – quanto como prática social, aquelas que são experimentadas após a conversa a partir dos filmes exibidos. Nesse percurso, aquilo que é produzido na comunidade – como coisa comum, que antes não existia, nem mesmo como previsão ou roteiro – retorna à condição de imagem a ser exibida e atua no ver-conversar-produzir, compondo– com os curtas, os longas e os fragmentos de filmes ali exibidos – um comum desconhecido e imparável, em imagens e sons e palavras e gritos e olhos arregalados e bocas abertas e ruídos e longos silêncios e...

Referências

Bilú e João. (curta-metragem). (2006). Direção: Kátia Lund. In: Crianças invisíveis. Produtores: Maria Charef e Cliff Charles. [S.I]: Aliance Empresa de Audiovisual Ltda., Título original: All The Invisible Children. Recuperado de: <https://vimeo.com/176816324>.

Em nome do pai. (curta-metragem). (2002). Direção: Júlio Pessoa. [S.I.] Programadora Brasil, DVD (17 min) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8iyQ4msFMPc>.

Espinosa, B. (1992). *Ética*. Lisboa: Relógio D'água.

Fresquet, A. (Org.). (2015). *Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo Produções.

Guimarães, C. (2015). O que é uma comunidade de cinema? *Revista EcoPós*, v. 18, n. 1. p. 44-56.

História(s) do cinema. (documentário). (2011). Direção: Jean-Luc Godard. [S.I.] Mídias Filme, 3 DVD (255 min.). Título original: *Histoires(s) du Cinéma*.

Masschelein, J. & Simons, M. (2017). *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

Mondzain, M. (2011). Nada tudo qualquer coisa. Ou a arte das imagens como poder de transformação. In: Silva, R. & Nazaré, L. (Org.). *A república por vir. Arte, política e pensamento para o século XXI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nancy, J. (2004). *A comunidade inoperada*. Tradução de Soraya Guimarães Hoepfner. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.

Tyger. (curta-metragem). (2006). Direção: Guilherme Marcondes. [S.I.] Porta Curtas. Recuperado de: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=tyger>.

Os espaços, suas escutas e escritas em *Homem-peixe*¹

Clarisse Maria Castro de Alvarenga

Fora de campo

Eu conhecia Juscelino Rocha de Alkmim há cerca de dez anos quando o convidei para fazermos um filme juntos, em 2009. Ele acolheu de imediato a proposta. O filme partiu de um convite meu, mas é certo que vinha ao encontro de uma vontade antiga e manifesta dele de conhecer outros lugares e, sobretudo, de conhecer o mar. Naquela altura ele estava com 48 anos, trabalhava — desde muito cedo na vida — como agricultor e morava com uma pequena comunidade em uma região chamada Sítio, localizada próximo a Bocaiúva, no Norte de Minas Gerais. Conhecia aquele lugar como a palma da mão, sendo que nunca havia saído dali.

Nós iríamos nos deslocar desde o Sítio até a praia de Moreré, na Ilha de Boipeba, na Bahia. O destino da viagem foi escolhido por mim, em função de ser um lugar para aonde eu gostava de ir, mas também coincidia com o fato de Juscelino guardar lembranças sempre muito vivas de sua avó Abila Rocha, que sabe-se ter vindo da Bahia para viver no Norte de Minas, onde Juscelino nasceu. Ela é ancestral de Dona Lourdes, mãe de Juscelino, que, por sua vez, é uma benzedeira muito procurada por todos e todas em função de seus saberes, muitos deles transmitidos para o filho.

Antes de sairmos de viagem, Dona Lourdes benzeu toda a equipe. Essa cena foi incluída na montagem final por dar a dimensão do lugar de onde Juscelino parte. Não apenas o lugar

¹ Trabalho apresentado no VI Colóquio A Educação pelas imagens e sua Geografia, na Sessão de cineclube Cinema e Espaço, após a exibição do filme *Homem-Peixe*. Agradeço aos organizadores Wenceslao de Oliveira Junior. e Gisele Girardi e a todos e todas que participaram da sessão, em especial, à Irene Depetris, pela análise sensível do filme, que me inspirou a voltar ao filme, revê-lo e escrever sobre ele.

Sítio, mas o lugar de sua ancestralidade que está abrigada naquelas terras. Por outro lado, o benzimento era uma espécie de permissão para que pudéssemos sair dali levando Juscelino com a gente. Como ele nunca havia saído, assim como boa parte das pessoas da geração dele e dos mais velhos que vivem no Sítio, eu sentia uma responsabilidade grande em relação à viagem. Mas, com a benção de Dona Lourdes saímos dali confiantes de que os caminhos estariam abertos para nós e de que correria tudo bem.

Figura 1 – Dona Lourdes benzeu Juscelino e toda a equipe antes de sairmos de viagem



Antes disso, enquanto o projeto do filme ainda não existia, fui aos poucos tomando consciência de que eu deixava os encontros com Juscelino como se estivesse saído de uma sessão de cinema na sala escura. Era como se ele tivesse me transmitido uma forma de perceber o espaço ao redor que ficava marcada em mim, modificando a maneira como eu me vinculava não apenas com aquele espaço — do Sítio — mas com todos os outros espaços. Foi a partir dessa percepção que também pude repensar o cinema como um lugar que promove encontros fundamentais com espaços que talvez não pudéssemos ter sem essa experiência.

Ao identificar essa relação intensa dele com o espaço e perceber como essa relação reverberava em mim, decidi fazer o

filme. Eu desejava fazer do filme esse lugar em que outras pessoas, assim como eu, também pudessem ser afetadas pela relação de Juscelino com os espaços, mesmo sem ter a oportunidade de estarem ao lado dele na realidade. Nesse sentido, o lugar que Juscelino cria na sua relação sensível com o espaço é um lugar de comunicação profunda dos seres humanos entre si, dos seres humanos e não-humanos, da natureza e da cultura, do dentro e do fora de casa, do ontem e do amanhã, algo que eu considerava possível de ser comunicado pelo seu caráter aberto, como se os espectadores(as) pudessem experimentar esse posicionamento de Juscelino, ou melhor, como se Juscelino pudesse transmitir essas experiências para os(as) espectadores(as).

Antes de *Homem-peixe*, eu havia realizado dois filmes com crianças (*Umdolasi*, em 2001, e *Ô, de casa!*, em 2007). Apesar de se deterem em momentos muito distintos da vida, a mim me parecia que a maneira como as crianças construía suas casinhas em *Ô, de casa!* ou ocupavam a praça para brincar em *Umdolasi*, guardava essa relação com a maneira como Juscelino vivia no Sítio por serem, todas elas, situações que envolvem um vínculo profundo das pessoas com o espaço, vínculo esse que promove uma modificação na percepção daqueles que se aproximam.

Lembro-me que ao visitar as casinhas das crianças em *Ô, de casa!* também havia modificado minha maneira de estar naqueles lugares, assim como aconteceu com *Umdolasi*, que foi filmado em uma praça que eu tinha o hábito de frequentar, mas, mesmo assim, ao estabelecer contato com as crianças, a praça tomou outros contornos para mim.

Talvez isso ocorra porque o encontro entre o cinema e o mundo é ocasionado privilegiando as qualidades sensíveis da experiência, o que coincide com essas experiências intensas de encontro. Por isso o que esses filmes podem mostrar são pensamentos construídos mais com base no corpo e na experiência do que no intelecto e na razão e é nesse sentido que se trata de um conhecimento que pode se contrapor ao poder e às instituições.

Essa maneira de se relacionar pode ser aproximada da ciência que Lévi-Strauss (1997, p. 32) prefere chamar de ciência primeira, em vez de primitiva, pois não se compromete em fabricar os fatos com base em estruturas pré-concebidas – hipóteses e teorias. Em vez disso, emprega a bricolagem, procedimento que envolve a composição com elementos heteróclitos, muitas vezes residuais, não havendo um objetivo último a ser perseguido. O que está em jogo, finalmente, nesse “pensamento selvagem” é o constante arranjo e rearranjo do mesmo objeto a partir de cada lance de olhar que se lhe dirige.

O que eu pretendia, portanto, era que a experiência de realização do filme produzisse uma relação primeiramente com o espaço e depois com a imagem que é da ordem da experiência sensível, dos afetos, da relação tátil com os elementos filmados e não apenas de um conhecimento que se identifica com aquilo que a racionalidade é capaz de sistematizar ou com as representações. Nesse caso, as imagens poderiam tornar-se experiências sensíveis que nos dizem do mundo na medida em que nos proporcionam uma experiência com ele. Idealmente, a imagem poderia adquirir um valor semelhante à areia, aos peixes, ao sol, às plantas. Não para substituí-los, mas justamente para chamar atenção para um campo de possibilidades de experimentações reais.

Neste ponto vale lembrar que assim que retornamos de viagem com Juscelino, nós imediatamente fizemos uma exibição de trechos selecionados do material filmado para que ele pudesse narrar a experiência da viagem para seus parentes e amigos no Sítio. Mas, na situação de exibição, na sala da casa de Juscelino, ao mostrar a imagem da praia e explicar o movimento das marés, ele pede que a filha pegue as conchas que ele catou e mostre para as pessoas, que ficam encantadas com o que têm nas mãos. Certamente, para Juscelino e para todas as pessoas que estavam reunidas ali, a imagem do objeto não era mais importante do que estar diante do objeto em si.

É interessante notar que, em uma cena do filme, justamente essa na qual ele recolhe as conchas que serão mostradas, ele

demonstra a importância de levar com ele as conchas e não apenas as imagens das conchas. Seu objetivo era o de compartilhar a experiência que estava tendo naquele lugar com as pessoas de sua comunidade por meio das pequenas formações marítimas.

O extenso e profundo conhecimento acerca do espaço onde vive, que tanto me chamava atenção em Juscelino, fora um processo de aprendizagem muito intrincado todo ele construído fora da escola, visto que ele não teve acesso aos estudos formais. Envolveia plantas, que ele cultivava, animais que ele conhecia os hábitos, histórias que ele escutava e contava. E desde então passou a envolver também as conchas, a maré e outros elementos.

Nem sempre a aproximação aos outros seres era amistosa. Lembro-me que quase tivemos que desmarcar nossa viagem pois ele teve o pé mordido por um jacaré, durante uma pescaria, o que acarretou uma série de problemas de saúde que foram solucionados antes de nossa viagem. As questões envolvendo cobras, assunto que ele levanta diversas vezes ao longo do filme, eram inúmeras.

O que eu gostaria de propor com o deslocamento era pensar como essa relação totalmente singular dele com o espaço poderia funcionar num outro espaço diferente como uma praia, por exemplo. Ou, talvez, pensar se essa relação poderia se abrir para outros elementos e outros espaços. E como esse modo de aprender vinculado a um território muito específico poderia, em alguma medida, ser transmitido aos espectadores do filme. Seria possível aproximar os dois espaços a partir das experiências vivenciadas durante as filmagens?

O que eu havia idealizado era de fato um encontro entre pessoas que conheciam muito de perto dois espaços diferentes: um vindo do semi-árido mineiro, Juscelino; e os demais do litoral bahiano, como seriam os casos de Messias, Benedito (Maçarico), Djalma e Maria. Todos eles concederam ao filme um lugar de abrigo para suas relações com os espaços onde vivem. Eu imaginava não apenas colocar as pessoas em diálogo, mas colocar os espaços em cena, por meio da percepção das pessoas. Na época,

eu pensava em como ficaria a relação entre os lugares a partir da percepção que as pessoas trariam para a cena. Finalmente, eu pensava se seria possível que o filme aproximasse, seja por meio de sua encenação ou por meio da montagem, espaços tão diferentes a partir da escuta da percepção das pessoas que se vinculam muito intensamente a cada um desses espaços.

Foi por isso que muitas vezes, nós filmamos as pessoas conversando e o espaço ao redor. No caso das conversas de Juscelino com Maçarico ou com Djalma, que transcorrem na beira da praia, escutamos eles conversarem em contra-luz para que o espaço ao redor, sobre o qual eles falam, seja percebido na imagem. Essa foi uma maneira que encontramos para que os(as) espectadores(as) pudessem se atentar mais para a escuta das falas dos personagens e para os espaços onde se situavam.

Também nos pareceu interessante, à mim e ao fotógrafo Bruno Vasconcelos, com quem pude conversar sobre essas questões durante o processo de realização do filme, que os(as) espectadores(as) pudessem escutar Juscelino contando sobre como é o trabalho na lavoura tendo como imagem o mar. Ou seja, seria preciso que ao olhar para um espaço se pudesse também imaginar outros.

Como narrar

Antes de elaborar o projeto do filme, na tentativa de reter um pouco dessa experiência que o contato com Juscelino me proporcionava com o espaço, fiz algumas anotações motivadas pela escuta e observação dele: eram escritos sobre as palavras que Juscelino dizia, como ele nomeava determinadas situações, animais, rios, plantas e objetos. Procurava direcionar minha atenção para identificar como ele se guiava e se movimentava no espaço, seus gestos. Assim, fui criando uma espécie de glossário de palavras num caderninho azul. Eram palavras que diziam da experimentação dele com o espaço ao redor, mas também daquilo que lhe havia sido transmitido pelos mais velhos. Em um determinado momento, percebi que se tratava de uma espécie de

“língua própria” construída ali com base na convivência com o espaço e com as pessoas. Foi com base nessas anotações que escrevi o roteiro do filme.

Como se tratava de um roteiro de documentário, as indicações apresentavam a proposta de uma maneira ampla, resguardando o espaço e o tempo para que os vestígios do real se inscrevessem durante o processo de gravação. Naquele momento, comecei a identificar algumas narrativas que Juscelino contava com outras narrativas que eu já havia escutado em Moreré. Foi exatamente nesse momento que me surgiu a ideia de promover a viagem e o encontro entre esses dois espaços.

É bem verdade que se o que está em jogo é um conhecimento baseado nas qualidades sensíveis da experiência, isso não significa prescindir da palavra. Muito antes pelo contrário. Aliás, tanto Juscelino como os demais personagens do filme são exímios narradores. Era claro para mim que o filme deveria abrigar a experiência direta deles no espaço mas também suas narrativas devido ao fato de que, muitas vezes, era por meio da palavra que eles comunicavam suas experiências com o espaço. A palavra era o lugar de uma espécie de mediação para que a experiência pudesse ser compartilhada.

Nesse momento, retomei a leitura de *Narradores – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de Walter Benjamin. Nesse texto, Benjamin faz uma defesa acerca das potencialidades da narrativa. Logo na abertura de seu ensaio, sentencia que a figura do narrador não estaria mais presente entre nós. “A arte de narrar está em vias de extinção [...] São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (Benjamin, 1994, p. 197), afirma. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1994, p. 198).

Depois de lamentar o fim da narração, Benjamin opõe a arte de narrar a duas outras estilísticas que interferiram na trajetória da narração ao longo dos tempos, a saber, o “romance” e a “informação”. Em relação ao romance, demonstra que ele se

estabelece a partir de um estatuto vernacular e se baseia na necessidade de isolamento de um sujeito, que parece não poder falar sobre suas próprias experiências, estando impossibilitado de dar ou receber conselhos. Diferentemente, a narrativa reitera a aposta na possibilidade de comunicação da experiência entre os que narram e os que o escutam. Apesar de representar pouco do ponto de vista da historiografia da literatura, na qual o romance tem lugar destacado, o fim das narrativas é bastante significativo, na concepção benjaminiana, pois está identificado com o fim da possibilidade de ouvir e o desmanche das comunidades de ouvintes.

Sobre a informação, Benjamin diz que ela nos chega sempre acompanhada de explicações e de uma necessidade de verificação e compreensão imediatas, ao passo que a arte da narrativa está em evitar explicações, o que permite, por outro lado, que o extraordinário e o miraculoso estejam ali presentes de forma precisa. Haveria na narrativa, portanto, uma liberdade de interpretação da história que amplia a sua possibilidade de ressonância para além do terreno controlado da informação. “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Benjamin, 1994, p. 203).

O texto de Benjamin acabou funcionando para mim, a despeito das intenções do próprio autor, como uma afirmação da narrativa e de suas potencialidades visto que são levantadas várias pistas que demarcam caminhos que podem nos levar de volta às narrações nos dias de hoje. Afinal, a história não é linear e não avança apenas em uma única direção. No caso do filme *Homem-peixe*, as narrativas se tornaram fundamentais para tecer um espaço comum de troca das experiências sensíveis entre os sujeitos envolvendo o diálogo entre diferentes saberes.

Robert Stam e Ella Shohat no livro *Crítica da imagem eurocêntrica* (2005) nos dizem que no momento em que as grandes histórias ocidentais já foram contadas e recontadas ao infinito precisamos nos perguntar: “precisamente a narrativa de quem e a história de quem estão sendo declaradas findas? A Europa hegemônica deve claramente ter começado a esgotar seu repertório

estratégico de histórias, mas os povos do Terceiro Mundo e as minorias do Primeiro Mundo apenas começaram a contá-las e a desconstruí-las” (Stam & Shohat, 2005, p. 355).

Acredito que essa indagação seja pertinente por apontar para a possibilidade de investir sobre as narrativas tendo em mente a busca por outras histórias. Na concepção de Shohat e Stam, o que está em jogo é justamente a necessidade de emergência de histórias que ainda não estejam roteirizadas dentro de um cânone institucionalizado.

Neste sentido, podemos pensar que as qualidades da narrativa teriam muito a nos ensinar, visto que se estabelecem a partir de bases diferentes daquelas que sustentam as grandes histórias. As narrativas, por exemplo, se guiam por vestígios que impregnam a experiência de quem as viveu, daqueles que as relatam e daqueles que as escutam. Tanto é que até mesmo as circunstâncias em que foram transmitidos os fatos que vão ser contados interessam do ponto de vista do enredo da história e modificam a forma como o narrador se movimenta dentro de seu próprio imaginário.

É justamente isso que nos permite depositar nas narrativas certa responsabilidade de restabelecer um vínculo sensível do homem com o mundo, dizer-lhe alguma coisa para além das coisas em si e da necessidade que ele mesmo inventou modernamente de controlá-las ou administrá-las através da informação e, mais recentemente, dos dados. Aqui podemos retomar Benjamin, que, usando palavras de Leskov, nos diz o seguinte:

[...] os planetas recém-descobertos não desempenham mais nenhum papel no horóscopo, e existem inúmeras pedras novas, todas medidas e pesadas e com seu peso específico e sua densidade exatamente calculados, mas elas não nos anunciam nada e não têm nenhuma utilidade pra nós. O tempo já passou em que elas conversavam com os homens (Benjamin, 1994, p. 210).

A experiência de um filme não precisa se restringir à possibilidade de captar o conteúdo contado pelos sujeitos tendo o

objetivo de transmitir essas informações ao espectador de cinema ou de fazer da história ordinária das pessoas uma grande história romanceada sempre a partir de nossas próprias ficções já roteirizadas, como diria Jean-Louis Comolli (2001, p. 99-108). É possível fazer com que o papel de intermediar essas outras histórias, provocar a passagem delas para a linguagem audiovisual, em última instância, traduzi-las, seja a própria motivação que move a experiência de realização audiovisual.

O artista indígena Denilson Baniwa reconhece que povos que transmitiram seus conhecimentos via oralidade estão hoje buscando registrar esses mesmos saberes por meio da imagem. Por isso nota-se uma busca dos povos ameríndios e afro-brasileiros por registrar seus conhecimentos e experimentar a linguagem audiovisual nos últimos tempos.

[...] a gente primeiro parou de falar com as plantas, depois deixou de falar com os animais, e aí eles também não compreenderam mais a gente. Aí quando chegou até o ponto em que a gente não falava com mais ninguém, só falava com humano, a gente começou a não falar com outros humanos também. Aí os brancos não falam com os negros, não falam com os asiáticos. Aí quando todo mundo parou de se falar enquanto etnia, a gente começou a parar de se falar entre nós mesmos (Baniwa, 2019).

Ao lançar esse olhar sobre as novas formas de transmissão de conhecimento e se perguntar sobre o lugar da imagem nesse processo, ele levanta uma questão importante: se as pessoas param de conseguir conversar entre elas é porque elas já haviam perdido também a oportunidade de conversar com os animais, com as plantas, com seres de outras espécies. E, por sua vez, se os seres humanos pararam de escutar as outras espécies isso faz com que as demais espécies também parem de escutá-los.

Acredito que a possibilidade de realização do filme tinha a ver com uma possibilidade de indicar uma vontade de retomar essa conversa. Afinal, a dificuldade de comunicação entre as pessoas nos dias de hoje se dá num contexto em que existem inúmeras

novas redes sociais de comunicação, mídias, plataformas e aplicativos. No entanto, muito dessa comunicação que nos é oferecida não envolve um vínculo real com o espaço. Como fazer com que a imagem seja um lugar de comunicação novamente?

Escutar o espaço e traduzir

Quando finalmente chegou o momento da viagem nos dirigimos para o Sítio com uma equipe reduzida. Isso era importante tanto porque tínhamos pouco recurso para financiar a viagem quanto também porque seria uma forma de deixar o *set* mais flexível para acompanhar os acontecimentos que transcorriam e para os deslocamentos que viriam adiante. Eu tinha acabado de ter meu primeiro filho – João – que participou de todo o processo. Então, também precisava de ter uma equipe que acolhesse a presença dele, algo que não é simples em um *set* de gravação.

Quando chegou ao litoral da Bahia, Juscelino, que ainda guardava muita reserva em relação ao equipamento, ficou totalmente encantado e se soltou cada dia mais diante da câmera. Ele procurou se aproximar dos elementos naturais (observar o mar e perceber suas alterações de maré), dos peixes, das conchas, dos pássaros, e em igual medida ele se aproximou dos moradores, interrogando-os sobre aspectos que chamavam sua atenção naquele território. A busca de Juscelino durante as três semanas em que estivemos nesse novo território foi, reiteradamente, uma busca por conhecer esse espaço, por meio do contato com seus mais diferentes elementos, como se ele estivesse a tatear tudo aquilo que se apresentava ao seu encontro.

E foi a partir dos encontros de Juscelino com esse outro território que o filme se realizou, seguindo seus passos, acompanhando-o, observando-o, escutando-o, como se pudéssemos redescobrir esse território junto com ele. Foi por isso, que usamos os equipamentos para escutar e observar tudo aquilo que chamava a atenção dele e também nossa. Os equipamentos ampliavam a nossa percepção – de cada um da equipe – e por isso

eram usados como guias para dialogar com a percepção dele. Talvez seja preciso dizer que o próprio ato de filmar pode ser considerado, em si, em função do uso do equipamento, uma experiência de ampliação da percepção sobre os espaços e sobre os seres. Nesse sentido, a câmera e o microfone fazem com que percebamos o mundo de uma maneira diferente. Como escutar o som do mar em momentos diferentes do dia?

Figura 2 – Pedro Aspahan captou o som direto das marés na praia de Moréré compondo um arquivo extenso de sons dos ambientes



Foi produzido um extenso arquivo de sons, de ambientes sonoros ao longo das gravações. Pedro Aspahan gravou muitas horas de todos os elementos naturais que chamavam nossa atenção. Quando convidei Marco Scarassati para compor a trilha sonora original do filme, ele teve acesso a esse arquivo e decidiu compor com esse material, fazendo, juntamente com Pedro Durães, duas músicas a partir das sonoridades dos espaços e das manipulações que Juscelino fazia em objetos. Foram compostas três músicas que

misturam elementos vindos dos espaços por onde passamos provocando o surgimento de um espaço limiar, entre os dois espaços. Foram inseridas em momentos em que Juscelino parece estar entre dois mundos, como no momento em que ele mergulha profundamente pela primeira vez, quando ele retorna de barco de volta pra casa e quando ele planta, no quintal de sua casa, as mudas de coqueiro que ganhou de presente na viagem.

É no encontro com o outro território ou com o território do outro que Juscelino deixa seu próprio território e se abre a uma experiência que até então desconhecia. Ao longo do filme, Juscelino observa, escuta, pergunta, tateia, procura estabelecer comparações entre o que ele conhece e o novo que a ele se apresenta. Ao se deparar com um outro território e desejar conhecê-lo, ele nos oferece a sua própria percepção (o gosto da água, a aparência dos peixes, os sons dos pássaros, o peso da areia). Enquanto percebe, usando todos os sentidos de que dispõe, ele tenta traduzir essa experiência, usando sempre seu corpo para efetuar a tradução.

No filme, a tentativa da tradução é colocada em cena pela própria exposição em imagem da percepção de Juscelino n'algumas vezes e em outras pela tentativa mesma de colocar a diferença em palavras, de tentar nomeá-la, o que nunca acontece diretamente. Ao traduzir, de uma maneira ou de outra, ele se torna narrador do filme, assumindo para si a tarefa de traduzir o território que visita.

Figura 3 e Figura 4 – Juscelino pescando e Juscelino catando conchas, duas formas de conhecer o espaço



Em *Xamanismo e tradução*, Manuela Carneiro da Cunha (2009) reitera a ideia de que todo xamã seja um tradutor justamente por sua capacidade de transitar entre mundos diferentes, estabelecendo relações com outras espécies. Primeiramente, ela mostra que a tradução não é uma tarefa de simples arrumação, “de guardar o novo em velhas gavetas”, mas envolve um “remanejamento” (2009, p. 107).

Em seguida, ela faz referência ao fato de o xamã observar sob todos os ângulos, examinar minuciosamente e se abster, em princípio, de nomear o que vê por meio da linguagem ordinária. Para se expressar, ele suprime a linguagem ordinária, substituindo-a por “palavras torcidas”, cujo uso é sempre figurado e aproximativo, mas nunca direto. “Como se escrutasse por apalpadelas, como se abordasse um domínio desconhecido cujos objetos só se deixam ver parcialmente, o xamã adota uma linguagem que expressa um ponto de vista parcial” (2009, p. 108).

A esfera de competência do xamã é, portanto, essa tentativa sempre fracassada e, no entanto, inevitavelmente recomeçada de reconstrução do sentido, de estabelecer relações, de encontrar íntimas ligações, pontes, reverberações, aqui e ali, entre os mundos díspares, sem dissolver suas diferenças. Nesse sentido, guardadas as diferenças, sua prática de tradução poderia ser aproximada a maneira como Juscelino procura se posicionar para conhecer.

Não é exatamente durante o deslocamento da viagem, mas nesses encontros com elementos heteróclitos, detalhes aqui e ali, um por um, que ele, ao mesmo tempo, dá a ver e a imaginar o seu próprio território e se desterritorializa. Foi durante a montagem do filme, ao lado da montadora Paula Santos, que puder perceber claramente o fato de que nós não precisaríamos de mostrar detalhadamente o lugar de onde Juscelino vinha para depois mostrar o lugar para onde fomos. O lugar de onde ele vinha permanecia em cena mesmo quando estávamos longe de lá devido ao seu vínculo com a terra.

A partir daí, percebe-se também, em contrapartida, um esforço dele para se reterritorializar. Esse movimento que parte do território, passa pela desterritorialização e pela posterior reterritorialização identifica a própria narrativa do filme, extensivamente, na sua montagem. Se do ponto de vista da cena, busca-se mostrar a percepção de Juscelino sobre a diferença e as tentativas de traduzi-la, do ponto de vista da montagem do material filmado o que está em jogo é essa passagem de um território a outro.

Um exemplo de como esses três momentos do território e da narração do filme se articulam é a chegada de Juscelino na praia. Ele apresenta interesse pelos coqueiros que encontra, quer conhecer, saber os tipos de coco que eles produzem, nota as diferenças em relação à vegetação de seu território, desenha na areia sua casa com os coqueiros ao lado e, ao final, leva uma muda de coqueiro e planta ao retornar para casa novamente.

Seja de uma forma ou de outra, ao invés de seguir pela trilha gasta dos invasores, dos destruidores, dos exterminadores, ou seja, de todos aqueles que pretendem eliminar o território do outro, a opção pela narração e pela tradução, pela escuta dos espaços, envolve uma crença na necessidade da manutenção dos territórios e de sua relação na diferença. A manutenção dessas diferenças gera a possibilidade da escuta e da observação e também a necessidade de produção de um conhecimento que coloca em diálogo saberes a partir da experimentação sensível dos espaços e seus elementos.

Figura 5 e Figura 6 – Do desenho do coqueiro ao lado da casa na areia da praia ao plantio da muda após o retorno da viagem





Formas de se misturar

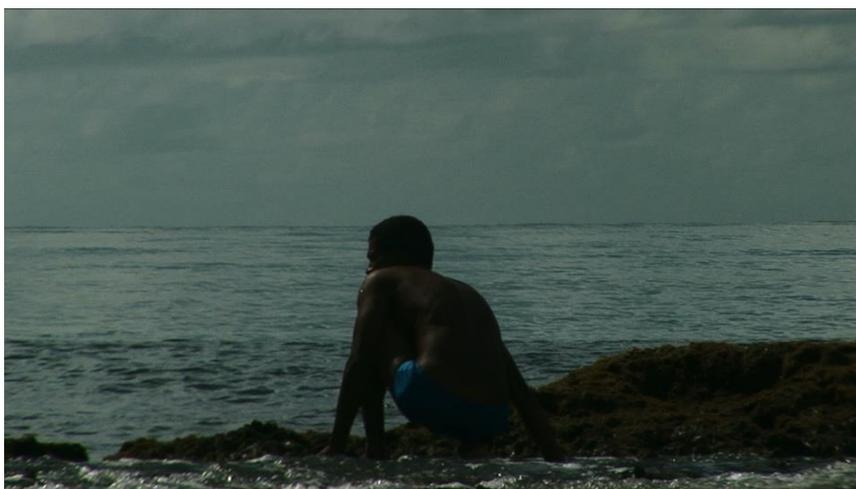
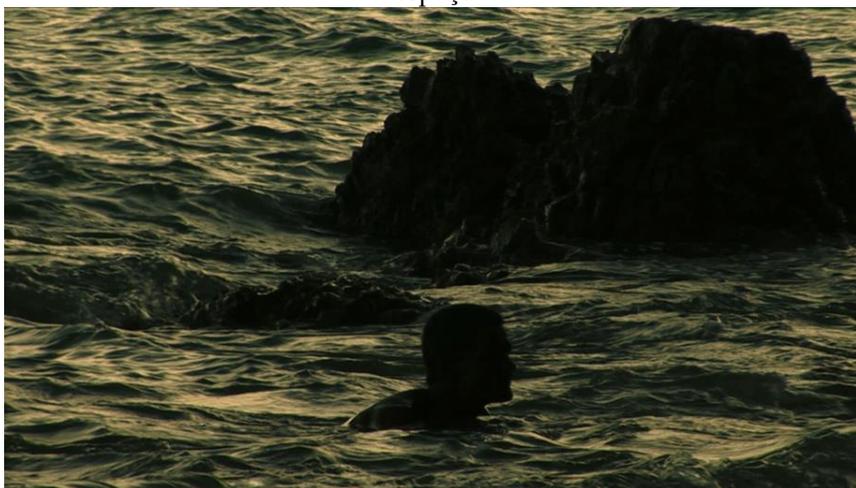
Na medida em que fomos filmando, foi possível notar que Juscelino se deixava misturar nos espaços onde estava. Enquanto viajamos juntos, Juscelino se misturou com o mar, com o rio, com as pedras, com os peixes, com as conchas, com os pássaros, com a areia, com o barco, com a onda.

Além de serem formas de conhecer o mundo que estão profundamente vinculadas com a experiência sensível, com o corpo, com a terra, são também formas de conhecer que estão abertas ao espaço. Não se trata de um conhecimento adquirido nos livros, mas de um conhecimento que se produz no contato direto dos sentidos com o mundo. E não se trata, tampouco, de um conhecimento sobre os espaços, mas com os espaços na relação de encontro com eles.

Vale dizer que a figura de Juscelino transita entre homem e peixe exatamente por esse caráter aberto, permeável, que seu corpo alcança na relação com o espaço. E certamente não é apenas ele que se modifica: o espaço também se modifica no encontro com ele, como se o espaço se tornasse abrigo.

Observando as imagens filmadas posteriormente, na edição, pude notar o quanto essa permeabilidade entre os corpos e os espaços, entre o filme e o real torna-se presente na imagem. Não foi algo que intentamos realizar, mas algo que a experiência do filme nos mostrou, algo que aprendemos a ver e a escutar com o filme.

Figura 7, Figura 8 e Figura 9 – Quando Juscelino se misturou com o espaço





Referências

Baniwa, D. (2019). Upurandú resewara: entrevista com Denilson Baniwa. *Revista Usina*. Recuperado de <https://revistausina.com/artes-visuais/upurandu-resewara-entrevista-com-denilson-baniwa/>.

Benjamin, W. (1987). O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987, pp. 197-221.

Carneiro da Cunha, M. (2009) Xamanismo e tradução. In: Carneiro da Cunha, M. *Cultura com asas e outros ensaios*. São Paulo (SP): Cosac Naify, 2009. pp. 101-113.

Lévi-Strauss, C. (1997) *O pensamento selvagem*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas (SP): Papirus.

Shohat, E. & Stam, R. (2005) *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo (SP): Cosac Naify.

Referência fílmica

Umdolasi (2001, 48', Doc., Brasil, Dir. coletiva)

Ô, de casa! (2007, 70', Doc., Brasil, Clarisse Alvarenga)

Homem-peixe (2017, 70', Doc., Brasil, Clarisse Alvarenga)

Detalhamento do filme analisado

Homem-peixe

Sinopse: Juscelino é um homem ligado à terra. Vive e trabalha no campo, no Norte de Minas Gerais, no Brasil. Prestes a completar 50 anos, ele nunca havia deixado seu território de origem. Eis que chega o momento em que ele vai à Bahia, onde viveram seus antepassados.

DOCUMENTÁRIO, DCP, COR, 70MIN, 2017, Brasil

Direção e Roteiro: Clarisse Alvarenga

Produção executiva: Clarisse Alvarenga

Montagem: Paula Santos e Clarisse Alvarenga

Fotografia: Bruno Vasconcelos

Direção de Produção: Morgana Rissinger

Trilha Sonora: Marco Scarassatti e Pedro Durães

Som Direto: Pedro Aspahan

Produção de finalização: 88 Arte

Finalização: Sem Rumo

Elenco: Juscelino Rocha Alkmin, Maria de Lurdes Cruz Alkmin, Benedito José do Nascimento (Maçarico), Djalma Daniel da Silva, Messias dos Santos Rosário, Maria Benedita da Conceição

Materia vibrante. Recorridos sensoriales y producción de lugar en el documental *Homem-Peixe* (2017) de Clarisse Alvarenga

Irene Depetris Chauvin

El cine puede funcionar como crítica espacial cuando se aventura a retratar geografías preexistentes, reinventarlas, construir otras hechas de texto, texturas, sonidos e imágenes en movimiento o cuando crea dispositivos y propone reglas que desafían a personajes y espectadores a explorar espacios otros. Como dispositivo que examina y a la vez conforma nuestro presente, el cine es una práctica y una forma de pensamiento que tiene una dimensión espacial, sensorial, afectiva, política. Así, desde sus particularidades materiales y discursivas, las geografías cinemáticas participan de la producción y el consumo social y político del espacio y el lugar (Depetris Chauvin, 2019, p. 218).

En la actualidad se puede hablar de un “retorno material” en las geografías culturales que ciertamente alcanza a las exploraciones espaciales en el cine. Se percibe un nuevo énfasis en la agencia de las prácticas y *performances* del espacio; una atención hacia los afectos que producen las cosas — y no sólo la interpretación de significados— y una revalorización de enfoques “más-que-humanos” que reconocen la capacidad y agencia de lo no humano para comprender la co-fabricación del mundo socio-material (Whatmore 2006, p. 604). Este giro material permite volver a considerar las películas, las imágenes en movimiento, en relación con el espacio, el lugar, el paisaje y la vida restituyendo el valor a las imágenes como herramientas para el pensamiento y como fenómenos materiales con capacidad de afectar y modificar situaciones del mundo. Se trata de nuevas configuraciones geográfico fílmicas que sitúan su agencia, su implicancia, no solamente en los significados que — socialmente — se les adjudican a los universos representados, sino también en tanto afectan la

configuración de los espacios y de nuestros cuerpos y crean nuevos horizontes sensoriales y de sentido.

Si el cine no es sólo aquello que captura lo real y habla sobre el mismo, sino algo que lo configura en su práctica, componiendo y descomponiendo, se puede intentar discutir la relación entre esta fuerza performativa del cine y otras problemáticas vinculada a la agencia. ¿Qué rol tienen las imágenes en movimiento en la producción social y política del espacio y del lugar? ¿De qué modos el documental puede imaginar o desafiarnos a practicar nuevos “modos de estar juntos”? ¿qué modos sensoriales y afectivos crean sentidos de lugar? ¿Cómo conocer o imaginar un territorio otro? En *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y modos de estar juntos en el cine* estudio un conjunto de películas contemporáneas de Argentina, Chile y Brasil detectando “prácticas” del espacio, cuyas performances espaciales –paisajes, mapas e itinerarios– permiten pensar nuestra relación con el espacio fuera de pantalla e imaginar nuevos modos de “estar en juntos” por medio de una exploración de la dimensión sensorial y afectiva. En el cine ciertas imágenes en movimiento atraen una “visualidad táctil” que informa al sensorium, la organización corporal de la experiencia, pero también la dimensión “háptica” creada por algunas películas invita al espectador a responder a la imagen de una manera íntima y encarnada¹. Estas imágenes hápticas

¹ En *The Skin of the Film* Laura Marks moviliza el término “visualidad háptica” a partir de la idea de que los ojos pueden funcionar como órganos del tacto (162). Las imágenes sensoriales, los planos porosos e imprecisos característicos de la “visualidad háptica” invitan a la imaginación de los sentidos y la memoria. La autora se refiere a Deleuze como una fuente clave para comprender el afecto cinematográfico, basándose en su categoría de “imagen afección” para definir “imágenes que despiertan una respuesta emocional o visceral” (28). Para Marks el modo táctil de mirar supone una forma de cercanía y reciprocidad. Un énfasis más directo en los vínculos entre espacio y hapticidad se encuentra en *Atlas of Emotion* de Giuliana Bruno: “Como nos dice la etimología griega, háptico significa ‘capaz de entrar en contacto’. Como función de la piel, entonces, lo háptico —el sentido del tacto— constituye el contacto recíproco entre nosotros y el medio ambiente [...] Pero lo háptico también está relacionado con la kinestesia, la capacidad de

facilitan la experiencia de otras impresiones que se combinan para formar "geografías sensoriales" definidas culturalmente pero potencialmente divergentes de los modos espaciales y visuales hegemónicos (Depetris Chauvin, 2019, p. 13-18).

Considerando estas propuestas cinematográficas contemporáneas, que apuntan a pensar la relación entre cine y espacialidad desde una perspectiva que activa, pero también va más allá de su dimensión representacional o mimética, en este ensayo voy a detenerme en los modos en que *Homem-Peixe*, documental de la brasileña Clarisse Alvarenga estrenado en 2017, despliega la capacidad de pensamiento del cine a partir de las dimensiones materiales y sensoriales. Por otro lado, me interesa rescatar cómo esta película, al igual que otros documentales que se definen como "lecturas de un espacio", propone un dispositivo –en este caso el del viaje– para tensionar territorios, explorar y construir otras espacialidades y sentidos de lugar. Para esto, primero, voy a recuperar algunas nociones sobre espacio, lugar y movilidad que, desde la geografía y la antropología cultural, pueden iluminar las propuestas de *Homem-Peixe*.

Geografías sensoriales

Doreen Massey ofrece un paradigma para comprender el lugar y el espacio desde sus dimensiones relacionales y políticas. Lejos de considerar el espacio como una "superficie", limitada a la dimensión de la representación, esta geógrafa aborda los vínculos entre espacialidad y nuestro ser/estar en el mundo. Según Massey,

nuestros cuerpos para sentir su propio movimiento en el espacio" (2002, p. 6). Bruno argumenta que el cine, como la arquitectura, es un espacio en el que habitamos y vincula su modo de comprensión con un cambio de la visión y la conciencia de una sensibilidad kinestésica. Al dejar atrás la mirada óptica, se mueve hacia una comprensión de "una forma espacial de cognición sensual [...] el cine y la arquitectura son asuntos hápticos [...] unidos por] un vínculo espacial [...] que es táctil" (6). Incluso el mismo acto de ver películas es entendido como "una práctica del espacio en la que se habita, como en un entorno construido" (62).

el espacio es una imbricación de trayectorias abierta al azar, un espacio marcado por multiplicidades, por el encuentro con “el otro”. Inherentemente dinámico, inestable y en permanente transformación, el espacio modula nuestro entendimiento, nuestra política (2005, p. 5-9). Si el *espacio* resulta de interacciones sociales, y supone una simultaneidad de historias, los *lugares* serían colecciones de esas historias. Así Massey se refiere a los lugares como “abiertos y entretejidos a partir de historias en curso, como un momento de las geometrías de poder, una constelación particular dentro de las topografías más amplias del espacio” (2005, p. 130-31). Como colecciones de recorridos que atraviesan el espacio, los lugares son “eventos espacio-temporales” específicos (2005, p. 130). Este carácter de acontecimiento implica la unión de lo que antes no estaba relacionado, un conjunto de procesos que puede entenderse en términos de un *throwntogetherness*: el emplazamiento de trayectorias que involucran elementos humanos, no humanos y materiales (2005, p. 140).

En la disciplina de la antropología la práctica etnográfica también ofrece rutas para analizar los modos en que las personas co-crean los lugares. Para Tim Ingold los lugares se producen a partir del movimiento: “no habría lugares si no fuera por las idas y venidas de los seres humanos y otros organismos” (Ingold, 2008, p. 1808). Precisamente, este antropólogo propone “caminar con otros” como una técnica de investigación que enreda o entrelaza (*entanglement*) a los etnógrafos con los sujetos de su investigación y con los lugares que estos generan al desplazarse por los ambientes. El caminar y conversar con otros abre la percepción a la *multisensorialidad* del lugar, generando conexiones a través del ritmo de los cuerpos, el paisaje, los sonidos, olores, entre otros sentidos (Lee & Ingold, 2006).² El lugar, que resulta de esta práctica,

² Varias décadas antes, al abordar las dinámicas de la vida cotidiana, Michel de Certeau (1999) discutió la importancia de la dimensión de la movilidad de los cuerpos a través del territorio. Aunque no esté desarrollado explícitamente en su planteo si el caminar produce lugar es porque éste tiene el fundamento sensorial de un “estar en el mundo”.

es un suceso abierto y cambiante que deviene del movimiento e interacción de humanos, no humanos, cosas, historias, sensaciones, pensamientos y discursos en el que la o el etnógrafo está ubicado.

En “Walking with video”, la antropóloga Sarah Pink (2007) propone incluir en este proceso el registro visual, el video tour como forma de generar sintonía reflexiva entre el ambiente y los participantes. El “caminar con video” sería un modo de investigación fenomenológica que atiende a los elementos sensoriales de la experiencia humana y a la creación de lugares (*place-making*). Como método, esto significa caminar con los participantes de la investigación y grabarlos en video a medida que experimentan, cuentan y muestran sus entornos materiales, inmateriales y sociales a nivel personal y cultural³.

Atender al dinamismo de lo sensorial en la conformación de sentidos de lugar supone reconocer el emplazamiento y entrelazamiento del cuerpo, o de los cuerpos y materialidades, en el entorno y confiar en la capacidad de la imagen para evocar algo de esa experiencia multisensorial. El trabajo de *Homem-Peixe* en el seguimiento de su personaje encuentra puntos de contacto con esta corriente de la “etnografía sensorial” que desestabiliza el dominio asumido de la palabra y la visión y apuesta al cine como una herramienta de participación sensorial, una forma de exploración y de reflexión (Pink, 2009).

³ Los conceptos de espacio y lugar (junto con las teorías del paisaje) a menudo enmarcan las discusiones sobre lo multisensorialidad de la experiencia humana en la geografía. Por ejemplo, Nigel Thrift ha conceptualizado el espacio a través de un paradigma que reconoce sus dimensiones afectivas. En *Sensuous Geographies* (1994) Paul Rodaway entiende la dimensión sensorial como clave para una relación con el mundo y a los sentidos en la estructuración del espacio y definición del lugar (1994, p. 4). Por otro lado, algunos geógrafos también han adoptado metodologías de la “etnografía sensorial” para analizar prácticas de movilidad específicas, por ejemplo, el trabajo de Divya P. Tolia-Kelly (2004) sobre las percepciones de los migrantes.

El documental como práctica espacial: contemplar, habitar, transitar

En su estudio sobre la materialidad en el documental observacional Kim Muro revisa el uso de las entrevistas y la voz en off características del modo documental y propone “descentrar” al sujeto que habla y que, en base al carácter “indicial” y “auténtico” de su discurso, construiría una realidad. Se trataría de no descansar tan sólo en lo “dicho” sino también en lo “mostrado” y abrir el documental hacia el registro y la escucha del paisaje ambiente como elementos pro-fílmicos, que transmiten experiencias más allá de lo lingüístico (2017, p. 17). Rescatando el concepto de “materia vibrante”, acuñado por Jane Bennett (2010), Munro apuesta a una “redistribución de lo sensible” que al darle agencia a la “materia muda” amplíe las estructuras convencionales del discurso documental.

Esta atención a la materialidad y a lo sensible como modo de conocimiento en el documental ya se encuentra en las propuestas de la poeta chilena Gabriela Mistral quien, en las primeras décadas del siglo XX, apunta al potencial cartográfico del cine para ofrecer “paisajes vivientes y sensibles”⁴. Mistral no atiende a las cualidades representativas del documental, sino a la materialidad misma del cine que permite transmitir sensorial o físicamente los espectros de lo viviente; su capacidad de ofrecer una especie de cartografía encarnada: la proyección espacial mediante un tipo de “luz sensible” extraída de los paisajes y cuerpos que hace visibles, considerada no tanto por lo que refleja o representa, sino en calidad

⁴ En su discurso contrario a la geografía escolar Mistral declara de manera vehemente: “El mapa habla únicamente para el geógrafo [...] No ha podido inventarse cosa más abstracta, más inerte y más lejana, para dar el conocimiento de lo concreto y lo vital. La maravilla de la isla se vuelve una mostacita; el fiordo una rasguñadura en azul; la selva una mancha en verde descolorido [...] Este mapa pedante y paralítico va a ponerse entero a vivir en el cine, ofrecedor de paisajes vivientes” [Mistral en *Revista Atenea*, 1930].

de huella, una forma de darle vida a los paisajes y hacerlos “palpables” para los espectadores⁵.

Algo de esa “reverberación de lo viviente” es lo primero que pone en escena la película de Clarisse Alvarenga. La primera imagen, un gran plano general de algunos segundos, muestra un bosque (Figura 1). Se ve la línea divisoria entre la vegetación alta y la pradera o la siembra en un encuadre que recorta visualmente el entorno natural como paisaje. ¿Es el paisaje el mundo en el que vivimos o una escena que estamos viendo? Según Martin Lefebvre (2011), en su análisis sobre las modalidades “puras” e “impuras” de los paisajes fílmicos, la imagen en movimiento permite el ensamble de ambas dimensiones porque despliega mecanismos para la “contemplación” (el encuadre fijo y el gran plano general) pero también para la “inmersión” que complejiza el plano bidimensional de la representación y crea una realidad con sonidos, texturas, sensaciones y afectos de la que podemos participar; un paisaje que invita a ser habitado y vivido⁶. En la

⁵ Mistral volverá a retomar una concepción de cartografía de la presencia al referirse no sólo a la potencia vivificante del cine para con los paisajes, sino a la necesidad sistemática de ampliar, por zonas geográficas, el espectro sensorial de la experiencia del territorio nacional, continental o mundial. Como si imaginara una cartografía hecha en base a ecos o sombras sonoras, nos dice: “Ya se han hecho los mapas visuales, y también los palpables; faltaría el mapa de las resonancias que volviese una tierra “escuchable”. La cosa vendrá, y no muy tarde; se recogerá el entreveramiento de los estruendos y los ruidos de una región [...] posando angélicamente los palpos de la “radio” sobre la atmósfera brasileña o china, se nos entregará verídico como una máscara, impalpable y efectivo, el doble sonoro, el cuerpo sinfónico de una raza que trabaja, padece y batalla” [Mistral en *El Mercurio*, 1931].

⁶ A diferencia de los recorridos en los que el espacio geográfico se presenta como un espacio que habitamos, los planos generales nos vinculan con el paisaje teniendo en cuenta el encuadre y la distancia, es decir, privilegiando la visión por sobre la *performance*. Tradicionalmente en las artes plásticas el paisaje es una imagen fija, un momento detenido, mientras que la imagen en movimiento que caracteriza al lenguaje del cine de alguna manera traiciona la normativa de la convención del paisaje en la pintura. Pero en el cine hay también usos del paisaje que dialogan con esta tradición pictórica, como lo sugiere Martin Lefebvre (2006) en su conceptualización de los

primera imagen del entorno rural mineiro con la que abre *Homem-peixe* el paisaje se presenta atmosféricamente con capas sonoras densamente texturadas: la vista se mantiene fija en los arboles pero el sonido ambiente amplificado nos permite escuchar pájaros, moscas, chicharras, abejas, el ruido de un hacha golpeando la madera. Luego vemos una serie de planos detalles que recortan un panal, ramas de arboles, el tronco de un árbol (Figura 2). La visión fija se reemplaza por el mapeado de superficies y texturas, planos de recorridos táctiles que convocan la multiplicidad de lo sensorial. La película nos involucra físicamente, como si la imagen fuera una piel porosa que nos convoca a entrar a la pantalla o que sale a nuestro encuentro poniéndonos en relación con el mundo desde colores, sombras, sonidos y ritmos.

El sonido del hacha golpeando la madera que oímos en la secuencia anterior finalmente aparece visualmente cuando el protagonista entra en el plano con un encuadre que solo deja ver un fragmento, una porción del brazo llevando la herramienta de trabajo mientras camina por un sendero de tierra (Figura 3). En los siguientes planos ya lo vemos de cuerpo entero barriendo con una precaria escoba las hojas del piso en el jardín frente a una casa. El personaje, todavía sin nombre, se hace presente en fragmentos (brazos, pies, cabeza) pero siempre en relación a algún elemento sensible del territorio que conoce de manera directa, casi entrelazado con el mismo en el nivel de la imagen. Si este “hombre ordinario” ingresa por primera vez al plano como extensión de sus herramientas, otros planos vacíos de figuras humana muestran los

paisajes “puros o intencionales” y de los paisajes “impuros”. En la base de estos dos modos de presentación del paisaje en el cine se encuentra la sensibilidad del espectador hacia los paisajes como medios visuales y su habilidad de “detener” esa imagen, aunque más no sea en su propia mente. En otras palabras, el “paisaje intencional” descansa en estrategias visuales que nos llevan a experimentar el entorno natural de un film de manera similar a como experimentamos el paisaje en una pintura. En consecuencia, la función narrativa de ese escenario momentáneamente se desvanece y la configuración del paisaje adquiere, en la mirada del espectador, el tipo de autonomía que tradicionalmente este tiene en la pintura.

detalles y texturas del entorno; animales de granja, gallinas, patos conviven con otros domésticos, un gato observa casi en sintonía perceptiva con esa dimensión infraleve de lo real (Figura 4).

Antes de que escuchemos la palabra hablada, sobre la textura y los colores de la tierra aparece el título de la película, *Homem-Peixe*, y el nombre de su protagonista, Juscelino Rocha, quien en siguientes escenas recorre el espacio, charla con familiares y con su madre a quien visita en su casa. Apreciamos que nuestro “héroe” (¿que trasmutará en criatura marítima?) conoce las plantas, animales, las tareas de la siembra, las narraciones tradicionales, los rezos, cantos y fiestas del lugar de origen y que Clarisse lo ha invitado a un viaje a una tierra desconocida. Su madre le comenta imprecisamente qué tan lejos queda ese mar que la directora le ofrece conocer.

Efectivamente, Clarisse Alvarenga le propone a Juscelino Rocha, habitante de una zona rural del norte de Minas Gerais, hacer un viaje a la costa brasileña. Este hombre de mediana edad nunca había salido de la pequeña comunidad de Sítio pero tenía curiosidad por conocer el estado de Bahía, lugar de origen de sus antepasados quienes, como muchos otros migrantes, tuvieron que abandonar su tierra para buscar trabajo en zonas que prometían ser más prósperas. De este modo, la película desencadena y hace posible el periplo, lo acompaña en su desplazamiento y en el descubrimiento de la geografía física y humana de un pequeño pueblo bahiano junto al mar y luego filma su regreso y el reencuentro con sus familiares en Minas.

La experiencia del desplazamiento es breve, muchos planos detalles de partes del cuerpo del protagonista siguen presentando al personaje de manera fragmentada, con excepción de un plano medio que lo muestra de espaldas mirando el horizonte, al frente del barco, como señalando la expectativa de un capitán respecto de su propia aventura (Figura 5). En una crítica de la película Filippo Pitanga (2017) sugiere que *Homem-Peixe* trata de un “super-herói do cotidiano”. El hombre ordinario de campo es un héroe cotidiano de la vida real cuyo sacrificio originario es, al igual que el de muchas familias pobres nordestinas, el haber sido despojado de sus

raíces geográficas. Así, según Pitanga, la narrativa del documental parece tener la intención de fabular los recuerdos de una tierra onírica, perteneciente al sueño lejano de donde partió y, por eso, a diferencia de las escenas en Minas, la entrada a Bahía tiene como banda sonora el clásico de los 80 “Glory of Love” de Peter Cetera, que canta “todo lo hicimos por amor” (Figura 6), lo que instala una atmosfera sonora que marca el ingreso del hombre, con la camara pegada a su espalda, a un “nuevo mundo”.

Figura 1 – Plano general fijo o el paisaje como imagen que contemplamos



Figura 2 – Plano detalle de texturas y capas sonoras: el paisaje como mundo que habitamos.



Figura 3 – El hombre ordinario ingresa al plano a través de sus herramientas.



Figura 4 – Lo cotidiano y lo infraleve.



Figura 5 – El capitán de su propia aventura.



Figura 6 – El ingreso a un nuevo mundo.



Materia vibrante y mundos anfibios o de los modos de conocimiento encarnado

Homem-peixe sigue a Juscelino desde una perspectiva activamente subjetiva. Casi siempre la cámara registra al hombre, por encima de su hombro, mirando lo que él insiste en observar y mostrar. Atenta a un registro de sensaciones entrelazadas a las experiencias, la filmación es receptiva a un personaje que señala lo que se le aparece como novedoso y bello: el descubrimiento de “otro mundo” con mareas, playas, horizontes de cielo y agua y barcas pesqueras. Si Juscelino ya evidenciaba un vínculo cercano a los elementos de la tierra en su lugar de origen, cuando llega al litoral de Bahía busca acercarse a los nuevos elementos naturales con una misma disposición abierta y humilde: observa el mar y percibe sus cambios, las mareas que pueden hacer caer a los hombres, los peces, los caracoles, las aves. También se acerca a los pobladores para preguntarles sobre todo aquello que llama su atención en ese territorio: vemos a Juscelino conversar sobre culebras, árboles de coco o armadillos.

Juscelino, descalzo, siente con las plantas de los pies la densidad de la arena, se agacha para recoger caracoles, se acerca temerosamente a la orilla del mar. Su exploración del entorno es móvil y encarnada (Figura 7). Si tradicionalmente la imagen geográfica se vale de la visión como autoridad y busca constatar un orden para establecer un modelo, la práctica cinematográfica puede apuntar a descentrar la visión como el órgano perceptivo dominante desde el paradigma cartesiano y explorar dimensiones multisensoriales del paisaje. Junto a los planos generales o medios que retratan las acciones de Juscelino en su exploración del nuevo entorno, otros planos más cercanos se detienen en lo no humano. Como si traspasara la perspectiva afectivo-corpórea, que caracteriza el recorrido del personaje y su vínculo con el entorno, a la propia imagen cinematográfica, un plano de la vegetación la deja expresarse como “materia vibrante” cuando el registro privilegia la textura y el sonido como una materialidad física (Figura 8). En estos momentos *Homem-peixe* explora las potencialidades sensoriales y texturales de la imagen, más que su valor referencial, para comunicar las “reverberaciones de lo viviente” que tanto emocionaban a Gabriela Mistral en su percepción de los paisajes móviles del cine, una forma de pensar el cine como “cartografía encarnada”, que registra huellas, ecos y reflejos de luces y da cuenta de la vitalidad de los lugares.

En su encuentro con el mar la cámara de Alvarenga atiende a una materialidad filmada que habla de un ensamblaje entre agencias humanas y no humanas en la producción del espacio, un reconocimiento de la “vitalidad” de la materia (Bennett, 2010) que no debe comprenderse como realidad pasivamente producida y transformada por la agencia humana, sino como flujo expresivo que hace “vibrar” la materia orgánica -humanos incluidos- e inorgánica que le rodea (Bennett, 2010), como se percibe en los planos de las texturas de las rocas erosionadas por las continuas mareas (Figura 9) o en el plano detalle que retrata a un cangrejo (Figura 10). El ecosistema marítimo revaloriza la materialidad multiespecie del territorio, más allá del ser humano como centro de

la producción de conocimiento. Es la dimensión sensorial y afectiva del cine la que produce lazos entre el mundo humano y las comunidades no-humanas de plantas, animales, agua y tierra que redimensionan la perspectiva geográfica acerca de la producción de espacio como práctica compartida con la agencialidad de otros seres con los que cohabitamos el planeta.

Pero estas formas “más que humanas” ocupan un lugar central en la película en las escenas que, como un desvío ficcional o performático, permiten fabular un entrelazamiento y transformación del personaje junto y con los paisajes anfibios. *Homem-Peixe* activa la experiencia sensorial y corpórea del medioambiente para dar lugar a una práctica geográfica “más que humana”, donde el espacio deviene otro asumiendo poéticamente las mismas características que definen al concepto de espacio: su multiplicidad, heterogeneidad, plasticidad. Un hombre (¿Juscelino?) se zambulle a bucear en el mar, el plano detalle de sus pies moviéndose por debajo del agua se asemejan a aletas de los animales marinos (Figura 11).

Antes en este ensayo decía que la imagen cinematográfica traza recorridos de experiencias somáticas, sensibles, afectivas y que algunas imágenes nos permite tocar con los ojos y mirar con el cuerpo. La idea de “visualidad háptica” apunta a funciones multisensoriales de la visión como la de tocar, oír y degustar, que descentran la visión como única fuente del registro de la experiencia sensible. Si hay en la película de Alvarenga algo de ese realismo sensorial éste es más patente en las secuencias “anfibia”, la entrada en el mar como momento ya no solo de descubrimiento sino de transfiguración. Al plano detalle de los pies-aletas se suceden otros en donde sólo la cabeza del hombre asoma por sobre la superficie, el registro es borroso. Se trata de una imagen imprecisa, inestable (¿destinada a desaparecer?), precaria que se desprenden de la claridad y de la distancia, demandando un nuevo tipo de mirada más atenta a los detalles, a los pequeños eventos que emergen en la imagen. Una imagen precaria que, como las imágenes hápticas, al esbozar antes que representar sus objetos, no

convocan una mirada que disecciona, que mira con atención, sino una que vislumbra, que mira como de costado y que funde percepción y sensación. En otro plano general vemos al hombre en la orilla junto a una roca. Todavía dentro del agua, el contraste lumínico y su posición de perfil no deja ver las piernas y nos permite imaginar una versión masculina de una sirena: un homem-peixe (Figura 13). En el último plano de la secuencia una imagen de paisaje; vemos el mar y arboles creciendo desde el agua: una verdadera ecología anfibia (Figura 14).

Figura 7 – Exploración del entorno.



Figura 8 – Vegetación como materia vibrante.



Figura 9 – Lo inorgánico.



Figura 10 – Lo viviente no humano.



Figura 11 – Los pies como aletas.



Figura 12 – Imágenes hápticas y precarias en el momento de transformación.



Figura 13 – El hombre pez.



Figura 14 – Ecologías anfibias.



Geografías fílmicas: desafíos y encuentros

En un artículo sobre las formas críticas del documental brasileño contemporáneo Consuelo Lins (2007) caracteriza *Acidente* (2006) y *Rua de mão dupla* (2002) de Cao Guimarães como documentales de “dispositivo” que producen obra cuando proponen reglas que movilizan el mundo a ser filmado. Un uso del cine para experimentar trayectorias, formas de pasajes en el espacio, aberturas, vínculos con el otro que también se perciben en otros documentales recientes como *El otro día* (Chile, 2012) de Ignacio Agüero⁷.

⁷ En *Rua de mão dupla* Cao Guimarães convoca a personas que no se conocen y les pide que intercambien casas por un período de veinticuatro horas. Cada uno lleva una cámara de video y tiene total libertad para filmar lo que quiera en la casa de este extraño. Luego los participantes intentan elaborar una imagen mental del otro a través de la convivencia con sus objetos personales y su universo doméstico. El director chileno Ignacio Agüero entiende todo documental como un ejercicio de “lectura de un espacio” (en tanto exploración, desmontamiento y reescritura) e inventa “dispositivos” para movilizar el mundo. En *El otro día* Agüero recibe a los

Homem-peixe (2017) es una película que abiertamente interviene en el espacio, crea una situación que moviliza el mundo a ser filmado. En un artículo sobre la realización de sus películas, Clarisse Alvarenga confiesa que el interés en seguir a Juscelino tenía que ver con pensar los modos de acercamiento al territorio del otro y la apertura de una experiencia sensible de desterritorialización y re territorialización: “Si desde el punto de vista de la escena, buscamos mostrar la percepción de Juscelino de las diferencias y sus intentos de traducirla, desde el punto de vista del montaje, lo que está en juego es este tránsito de un territorio a otro. Este movimiento que parte del territorio, pasa por la desterritorialización y posterior reterritorialización, identifica la propia narrativa en el montaje” (2017, p. 4).

En un momento Juscelino dibuja en la playa el contorno de una casa, con su techo, puertas y ventanas, y termina el diseño con una enorme palmera en el jardín que despliega sus ramas sobre el tejado. Esta acción inscribe sobre la arena, la superficie del nuevo territorio, el contorno de su hogar, el lugar de origen, al mismo tiempo que proyecta imaginariamente en el jardín de su casa un elemento central de la geografía del litoral. Luego, hacia el final de la película cuando Juscelino regresa a Minas vemos que éste lleva una botella de plástico con agua de mar para mostrarle a su familia y un coco para que haya frutos y agua para saciar la sed. Con cariño planta y bautiza el futuro árbol con agua de mar, la misma agua que minutos antes había bebido la madre sorprendida por el sabor (Figura 15).

Los procesos de desterritorialización y reterritorialización que le interesan a la directora tienen que ver también con el fenómeno de producción dinámica de los sentidos de lugar. En su libro Massey describe lo que podría significar el desplazamiento, el ir de

transeúntes que tocan el timbre de su casa para pedir limosna, vender cosas, o buscar trabajo, les cuenta que están siendo filmados, les pregunta sobre cuestiones personales y les comunica su deseo de visitarlos *otro día* en sus casas. Así, a partir de un acontecimiento tan cotidiano y azaroso, como es tocar el timbre de una casa, el director activa trayectorias en el espacio y articula un relato sobre la ciudad y las personas que la habitan.

un lugar a otro: “viajar entre lugares es moverse entre colecciones de trayectorias y reinsertarse en aquellas con las que uno se relaciona” (2005, p. 130). Cuando se encuentra con ese territorio otro Juscelino nos ofrece su propia percepción (el sabor del agua, la apariencia de los peces, el sonido de los pájaros, el peso de la arena) pero reorienta esos sentidos en un proceso de traducción que la directora, con clara influencia de la disciplina de la antropología, denomina “pensamiento salvaje”: una disposición y reordenación de los objetos que se quieren aprehender a partir de una mirada que se renueva; un saber basado en una relación con aquello que se quiere comprender que es del orden de la experiencia sensible, los afectos, la relación táctil con los objetos y no sólo un conocimiento disciplinado para ser sistematizado.

Pero este conocimiento que se produce en el contacto directo de los sentidos con el mundo, que opta por traducir los elementos a partir de la experiencia sensible con centro en el cuerpo no es sólo una característica de un estar en el mundo propio del personaje. Es, en realidad, uno de los modos en que se propicia el encuentro entre el cine y el mundo, un “hacer lugar” que privilegia las cualidades sensibles de la experiencia no sólo como una capa de registro de lo real, sino también como uno de sus modos de fabulación.

Para Fabrício Cordeiro (2017) en la película de Alvarenga la imagen del documental parece transitar entre la mirada “pura” del personaje que descubre las bellezas naturales y cierta precariedad del registro cercana al vídeo que, por este motivo visual, señala la existencia de la filmación en cada escena. La reflexividad de la práctica cinematográfica nunca es más evidente cuando la directora pone en escena la construcción de una experiencia compartida entre quienes filman y quienes son filmados. Hacia el final *Homem-Peixe* coloca a la familia en la sala, sentada frente al televisor, en una organización espacial creada para la cámara. Después de recibirlo de su viaje de descubrimiento del mar, y de escuchar sus anécdotas sobre las experiencias que acaba de vivir, los familiares de Juscelino miran atentos la televisión que muestra el periplo filmado, la película documental, lo que afirma que es también el cine el que trae de la

travesía marítima el recuerdo (Figura 16). La cámara está colocada en la misma posición que el objeto y, mientras los vemos de frente en un plano general, una foto-pintura familiar permanece al fondo de la habitación, en un estante. Un plano detalle que se acerca al encuadre de esa foto-pintura, antigua tecnología de la memoria, deja ver el reflejo lumínico de lo proyectado en el televisor.

Como sostiene David Harvey, la imagen cinematográfica “es quizás la que posee mayor capacidad para manejar los cruces entre el espacio y el tiempo en forma aleccionadora” (Harvey, 1998, p. 340). Como una invitación a otro tiempo, el cine construye ahora una nueva pintura de los hombres, permite que esa familia recree e imagine su propia vida. La imagen en movimiento no como copia fiel de la realidad, ni tan sólo como mediadora de las representaciones sociales acerca del paisaje, sino como tecnología y poética que cuando aprehende lo real en su inmediatez, también fabula sobre él, como la ecología anfibia de la que emerge un homem-peixe.

Figura 15 – El ritual de reterritorialización.



Figura 16 – Las geografías fílmicas como encuentro.



Referencias

Alvarenga, C. (2017). Fazer cinema, pesquisar e conhecer: acerca das experiências de realização de *Ô*, de casa e Homem-peixe. In: *Anais do XVIII Seminário Internacional Fazendo Gênero*, Florianópolis.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a Political Ecology of things*. Durham: Duke University Press.

Bruno, G. (2002). *Atlas of Emotion. Journeys in Art, Architecture, and Film*. Nueva York: Verso.

Cordeiro, F. (2017, 11 de febrero). Tiro pelas costas. *Revista Janela*. Recuperado de janela.art.br/index.php/criticas/20a-mostra-de-cinema-de-tiradentes-homem-peixe-de-clarisse-alvarenga/ 3/5

De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano. I. Artes del hacer*, México: Universidad Iberoamericana.

Depetris Chauvin, I. (2019). *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile*

- y Brasil (2002-2017). Pittsburgh, Estados Unidos: Latin America Research Commons. DOI: <https://10.25154/book3>.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ingold, T. (2008). Bindings against Boundaries: Entanglements of Life in an Open World. *Environment and Planning A*, 40 (8), 1796-1810.
- Labanyi, J. (2010). Doing things: Emotion, affect and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*. 11 (3-4), 223-233.
- Lee, J., & Ingold, T. (2006). Fieldwork on Foot: Perceiving, Routing, Socializing. In S. Coleman & P. Collins. (Eds.), *Locating the field. Space, place and context in Anthropology* (pp. 67-87). Oxford, Reino Unido: Berg.
- Lefebvre, M. (2011). On landscape in narrative cinema. *Canadian Journal of Film Studies*, 20, 61-78.
- Lins, C. (2007). "O filme-dispositivo no documentário brasileiro contemporâneo". In Varios Autores, *Sobre fazer documentários*, pp. 44-51. São Paulo: Itaú Cultural.
- Marks, L. (2000). *The Skin of the Film. Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Durham: Duke University Press.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Mistral, G. (1931, 21 de octubre). Mapa audible de Chile. *El Mercurio*
- Mistral, G. (1930). Cinema documental para América. *Revista Atenea*, 61.
- Munro, K. (2017). Rethinking first-person testimony through a vitalist account of documentary participation. *Frames Cinema Journal*, 12, 1-15.
- Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, 22 (3), 240-252.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Londres: SAGE Publications.

- Pitanga, F. (2017, 25 de enero). Homem-Peixe Super-herói do cotidiano, *Almanaque Virtual*. Recuperado de <http://almanaquevirtual.com.br/homem-peixe/>
- Rodaway, P. (1994). *Sensuous geographies: body, sense, and place*. London: Routledge.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational Theory. Space, Politics, Affect*. London: Routledge.
- Tolia-Kelly, D. (2004). Locating Processes of Identification: Studying the Precipitates of Re-Memory through Artifacts in the British Asian Home. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 29 (3), 314–329.
- Whatmore, S. (2006). Materialist returns: practicing cultural geography in and for a more than human world. *Cultural Geographies*, 13, 600-609.

Sobre as autoras e os autores

Ana Maria Hoepers Preve

Graduada em Biologia e Mestre em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC) e Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Professora no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC). Coordena o Grupo de Pesquisa ATLAS/UDESC. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. e-mail: anamariapreve@gmail.com

Ana Paula Nunes Chaves

Graduação em Geografia e Mestrado em Geografia na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC) e Doutora em Educação, na linha Filosofia da Educação (Universidade de São Paulo-USP). Professora Associada do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens, do grupo ATLAS e da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. e-mail: ana.chaves@udesc.br

Bruna Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atualmente mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). e-mail: bruna_santos5@hotmail.com

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Graduado em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) e Doutor em Educação (Universidade Estadual de

Campinas – Unicamp). Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador e coordenador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Presidente da Comissão Permanente de Formação e Professores da Unicamp – CPFP, da Associação de Leitura do Brasil – ABL e parceiro do Programa “Cinema & Educação” da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Brasil) no âmbito do qual desenvolve a pesquisa “Educação, imagens e o comum – tramas de formação pelas comunidades de cinema e educação”. e-mail: ceamiranda@gmail.com

Clarisse Maria Castro de Alvarenga

Graduada em Comunicação Social (Universidade Federal de Minas Gerais), com Mestrado em Multimeios (Universidade Estadual de Campinas), Doutorado em Comunicação Social (Universidade Federal de Minas Gerais) e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (Promestre). Atualmente, coordena o Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa) e o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (Lais). Entre os filmes que dirigiu estão os longas-metragens *Ô, de casa!* (2007) e *Homem-peixe* (2017). É autora do livro *Da cena do contato ao inacabamento da história* (2017) e organizadora do livro *Aprender com imagens* (2022). e-mail: clarissealvarenga@gmail.com

Danilo Stank Ribeiro

Graduado em Geografia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC). Integra o grupo de Pesquisa ATLAS (UDESC). É membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Atuou como oficinheiro no Hospital de Custódia e Tratamento

Psiquiátrico (HCTP) de Florianópolis. e-mail:
danilostankr@gmail.com

Ellen de Lima Souza

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta no Departamento de Educação da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha “Educação: desigualdade, diferença e inclusão” integra o NEFI “Núcleo de Estudos Filosofias e Infância” UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordena o grupo de pesquisa LAROYÊ culturas infantis e pedagogias descolonizadoras. e-mail: ellen.souza@unifesp.br

Flaviana Gasparotti Nunes

Licenciada, mestre e doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidad de Buenos Aires. Professora Associada (nível 4) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realiza pesquisas e possui publicações sobre ensino de Geografia, linguagens e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos. Pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação. e-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

Gabriela Tebet

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora no Departamento de Ciências Sociais na Educação, da Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas (UNICAMP), onde é integrante dos grupos de pesquisas Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação-DiS e do Grupo de Pesquisa em Política, Educação e Sociedade-GPPES e credenciada ao Programa

de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Coordenadora do projeto de pesquisa FAPESP 2015/10731-8 "Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços". canal: [youtube.com/gabrielatebet](https://www.youtube.com/gabrielatebet); e-mail: gabigt@unicamp.br

Gisele Girardi

Bacharela e Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1992 e 1994), mestra em Geografia (Geografia Física/Cartografia) pela Universidade de São Paulo (1997), doutora em Geografia (Geografia Física/Cartografia) pela Universidade de São Paulo (2003) e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Professora titular no Departamento de Geografia e vinculada ao Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do grupo de pesquisa CNPq POESI - Política Espacial das Imagens e Cartografias (desde 2010) e Coordenadora da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, Geografias e Educação" (2019-2023). e-mail: gisele.girardi@ufes.br

Irene Depetris Chauvin

Graduada en Historia (Universidad de Buenos Aires), Magister en Literatura y Doctora en Visual Studies por la Universidad de Cornell. Es profesora en la carrera de Audiovisuales de la Universidad de las Artes y se desempeña como Investigadora del CONICET, con sede en el Instituto de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es co-editora de *Afectos, historia y cultura visual* (con Natalia Taccetta. Prometeo, 2019) y *Más allá de la naturaliza* (con Macarena Urzúa. UAH, 2019) y autora de *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y modos de estar juntos en el cine de Argentina, Brasil y Chile* (LASA, 2019). Su último libro en prensa es *Performances Afectivas: Artes y modos de lo común en América Latina* (Coeditado con Natalia Taccetta, Editorial La Cebra 2022).

Actualmente trabaja en dos proyectos: “Ecocríticas afectivas. Extractivismo, prácticas espaciales y archivo en producciones visuales recientes” y “Atmósferas sonoras y memorias afectivas en el cine contemporáneo”. Es miembro de la Red internacional de investigación “Imagens, geografias e educação”, participa de SEGAP (Seminario permanente de estudios sobre género, afectos y política) desde el 2012 y es miembro del grupo responsable del Proyecto de Investigación Raíces de Agencia de Ciencia y Técnica “Deshacer los Afectos”. e-mail: idepetrischauvin@conicet.gov.ar

Luís Henrique Dias Rocha

Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. e-mail: luisfc_12@hotmail.com

Luiz Guilherme Augsburger

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com parte dos estudos na Universitat de Barcelona (UB/Espanha) pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui licenciatura e bacharelado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e mestrado em Educação pela UDESC. É membro dos grupos de pesquisa ATLAS – Geografias, Imagens e Educação. Atuou como oficinairo no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) de Florianópolis e como formador de educadores na FURB. Seus estudos estão no entrecruzamento dos territórios de Educação, Filosofia e História, tendo enforcado nos seguintes temas: amizade, verdade/veridicção, governo/governamentalidade, formação de educadores e oficina como estratégia em educação. e-mail: luizg.augs@gmail.com

María Alejandra Tabora Caro

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Magister em geografia del Instituto geográfico Agustín

Codazzi, geógrafa de la Universidad Nacional de Colombia y licenciada em Ciências Sociais de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora titular de la Universidad de Córdoba - Colombia, investigadora del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Es miembro de la Red internacional de investigación “Imagens, geografias e educação”, del Comité Permanente de Derechos Humanos y de la Catedra Unesco de Sustentabilidad. Sus campos de interés transitan por temas referidos a la educación geográfica a través de la imagen, campos emergentes etnocartografía indígena, y geodidácticas situacionales y emancipatorias. mataborda@correo.unicordoba.edu.co

Natália Lopes dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Soares de Oliveira. Especialista em Docência na Educação Infantil e em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas Professora de Educação Infantil da rede pública municipal na cidade de Barretos/ São Paulo desde fevereiro de 2010. e-mail: nateducinfo@gmail.com

Pablo Sebastian M. Fernandez

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2004), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2013). Professor adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e ao Mestrado Profissional (GEOPROF). É coordenador do Polo Natal da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Tem atuado na área de Geografia, com ênfase no Ensino de Geografia, com os seguintes temas: Metodologias de Pesquisa e Ensino, Fenomenologia, Estágio e Práticas, Formação de Professores,

Linguagens Geográficas no Ensino de Geografia (com ênfase na fotografia). e-mail: pablosmfernandez@gmail.com

Paulo Fabrício Roquete Gomes

Graduado em Análise de Sistemas pelo Instituto de Ensino Superior Cenecista – Unaí-Minas Gerais. Mestre em Educação e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Servidor público no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de São Paulo. e-mail: pauloroquette@gmail.com

Raphaella de Toledo Desiderio

Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Mestre em Geografia (Geografia em Processos Educativos) pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Doutora em Geografia (Ensino de Geografia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora Adjunta nos cursos de Geografia e Pedagogia – Licenciatura – na Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS - Campus Erechim/RS. Integrante da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e integrante do grupo Atlas UDESC. e-mail: raphadesiderio@gmail.com

Sabina Prado

Licenciada en Relaciones Internacionales, Profesora de Geografía y Técnica en SIG. Especialista por la DGCYE en Educación Ambiental. Professora de nivel secundario. Maestranda en Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación, programa de posgrado. Integrante da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Integrante de REDIEG. Integrante del proyecto de investigación: Geografía: la cuestión ambiental, los retos y miradas de la década de 2020 en la República Argentina. Aportes y perspectivas a la

investigación, la enseñanza y la formación del profesorado. (Secretaría de Arte, Ciencia y Técnica-UNICEN- Código: 03/D324) (IGEHCS-CONICET-UNICEN). Fue becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (2018) y ayudante alumna en diversas cátedras de la FCH/UNICEN. E-mail: pradosabina@gmail.com

Sandra E. Gomez

Profesora de Geografía y Maestranda en Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNICEN), Tandil-Argentina. Especialización en Gestión Curricular y capacitación en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). Docente Exclusiva del Departamento de Geografía de la FCH-UNICEN. Investigadora exclusiva (Categoría III) e integrante del Centro de Investigaciones Geográficas (CIG) de la FCH y del Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET-UNICEN. Directora del Proyecto: Geografía: la cuestión ambiental, los retos y miradas de la década de 2020 en la República Argentina. Aportes y perspectivas a la investigación, la enseñanza y la formación del profesorado. (Secretaría de Arte, Ciencia y Técnica-UNICEN- Código: 03/D324). Es miembro de la Red Internacional de "Imagens, Geografias e Educação" y de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas (ReDIEG). e-mail: sgomez@fch.unicen.edu.ar

Silvia de Amorim

Graduada em Pedagogia (2008) e Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2011), ambos pela Universidade Regional de Blumenau-FURB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Professora efetiva no NEIM Doralice Teodora Bastos, núcleo de educação infantil pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Brasil). Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens. e-mail: silviade.amorim@gmail.com

Valéria Cazetta

Geógrafa, mestre e Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil. Atualmente é professora e líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Culturas Visuais (Miragem), da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), São Paulo, SP, Brasil. Desenvolve trabalhos de pesquisa multidisciplinares, na fronteira entre imagens (mapas, fotografias, tatuagens, imagens orbitais, desenhos e produção de narrativas audiovisuais), estudos culturais, geografia e educação. Membro da rede internacional de pesquisa Imagens, Geografias e Educação. e-mail: vcazetta@usp.br

Verónica Hollman

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO- Buenos Aires), Master of Arts por la University of British Columbia (Vancouver, Canadá), Licenciada y Profesora en Geografía por la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina). Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora asistente del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Editora de

Punto Sur, revista de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Es miembro de la Red Internacional de investigación “Imagens, geografias e educação”. También integra el Grupo de Estudio “Cultura, Naturaleza, Territorio” del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: vholman@conicet.gov.ar

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Graduado em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF) e Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e parceiro do Programa “Cinema & Educação” da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Brasil), no escopo do qual coordenou o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” (Fapesp – Ensino Público). e-mail: wences@unicamp.br

Yamith Cuello Vergara

Licenciado en Ciencias Sociales y estudiante de maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba (Colombia). Actualmente, hace parte del grupo de investigación Sociedad Imaginarios y Comunicación de la misma universidad. Sus investigaciones transitan por los estudios del discurso, la decolonialidad y el cuerpo. Recientemente ha centrado su reflexiones en la espectralidad del cuerpo y los silêncios en contexto de violencia. e-mail: yamithcuellov@gmail.com

Os textos que compõem este livro resultam do amadurecimento da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, nos combates por ela instituídos e o fortalecimento de parcerias, marcadamente as constituídas para o VI Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias”, realizado em novembro de 2021, com francas conexões com a pesquisa comum “As telas da escola: cinema e professores de geografia”.



ISBN 978-65-5869-833-3



9 786558 698333 >