



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARINA MERHEB DE AZEVEDO SOUZA

**EXPERIMENTAÇÕES COM IMAGENS: CLICHÊS E RASURAS NA
DICOTOMIA RURAL-URBANA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

CAMPINAS

2018

CARINA MERHEB DE AZEVEDO SOUZA

EXPERIMENTAÇÕES COM IMAGENS: CLICHÊS E RASURAS NA DICOTOMIA
RURAL-URBANA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE
À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA CARINA MERHEB
DE AZEVEDO SOUZA E ORIENTADA
PELO PROF. DR. WENCESLAO MACHADO
DE OLIVEIRA JR.

CAMPINAS

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89e Souza, Carina Merheb de Azevedo, 1977-
Experimentações com imagens : clichês e rasuras na dicotomia rural-urbana do ensino de geografia / Carina Merheb de Azevedo Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Wenceslao Machado de Oliveira Junior.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fotografia. 2. Experimentação. 3. Geografia - Ensino e estudo. 4. Livro didático. 5. Dicotomia. I. Oliveira Junior, Wenceslao Machado de, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Titulo em outro idioma: Experimentations with images : clichés and scraps in the rural-urban dichotomy in the teaching of geography

Palavras-chave em inglês:

Photography
Experimentation
Geography teaching
Textbook
Dichotomy

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Wenceslao Machado de Oliveira Junior [Orientador]
Alik Wunder
Flaviana Gasparotti Nunes
Rafael Straforini
Verónica Carolina Hollman

Data de defesa: 17-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**EXPERIMENTAÇÕES COM IMAGENS: CLICHÊS E RASURAS NA
DICOTOMIA RURAL-URBANA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Autora: Carina Merheb de Azevedo Souza

COMISSÃO JULGADORA:

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Alik Wunder

Flaviana Gasparotti Nunes

Rafael Straforini

Verónica Carolina Hollman

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

O espaço é tão desafiador quanto o tempo. Nem o espaço nem o lugar podem fornecer um refúgio em relação ao mundo.

Doreen Massey

Fotografia é uma coisa tangível, você captura, você olha para ela. É algo semelhante à memória.

Sebastião Salgado

AGRADECIMENTOS

Sendo esta a parte mais humana de uma escrita acadêmica, gostaria de agradecer às pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que ela acontecesse, utilizando uma única regra: a memória e a gratidão.

Em primeiro lugar, meu orientador **Wenceslao Machado de Oliveira Júnior**, que diante de tantas somas, ainda me presenteou com vários codinomes, me possibilitando re-existir em muitas personalidades: pesquisadora, professora, artista, mãe, e sobretudo, aluna-orientanda com sua precisão cirúrgica e paciência infinita. Obrigada por apagar tantas partes em mim, e fazer outras tantas luzirem. Como o próprio sempre me disse: foi no ‘poleiro das almas’ que nossos encontros e desencontros surgiram e, a partir deles é que me fez pulsar o desejo e interesse pela pesquisa.

Aos colegas e amigos do grupo OLHO: **Maria Aparecida de Almeida (Cida), Cristiano Barbosa, Eduardo Belleza, Ivânia Marques, Ludmila Ssarraipa, Ínia Novaes, Marcelle Louzada, Caio Gusmão Ferrer e José Carlos Sachetti Jr. (Zeca)** que contribuíram imensamente para a escrita e ao que existe às margens dela: na escuta cuidadosa, no afeto da amizade, nos desabafos, nas viagens compartilhadas, nos encontros acadêmicos e fora deles. Foram esses ouvidos, mãos, olhares e abraços que fizeram ser possível a continuidade dessa caminhada.

Aos meus **alunos e alunas**; participantes desta pesquisa; antigos e atuais, e que sempre foram parte central dos meus estudos e pela procura por uma educação mais reflexiva. Não houve uma frase escrita que não tenha sido pensada nas relações profissionais e afetivas criadas entre nós.

Um agradecimento especial aos membros da Rede “Geografia, Imagens e Educação: **Ana Maria Preve, Karen Recchia, Valeria Cazetta, Flaviana Nunes, Claudio Benito, Raphaela Desiderio, Veronica Hollman e demais participantes**: as discussões e debates foram de essencial importância para o crescimento da tese.

Aos amigos pessoais e que estão dentro/fora do ambiente acadêmico, mas não sem menor importância e que foram participantes ativos nesses últimos anos: **Mait Bertollo, Ionara Veiga, Tiago Macambira, Dag Mendonça Lima, Lucas Lopes, Joyce Guadagnucci e Gusatvo Tomazi** – obrigada pela importante amizade que cultivamos e que me ampararam em tantos e dolorosos momentos.

À **Suzane Sturaro**, revisora e parceira dos últimos suspiros.

Aos professores que adicionaram conhecimento durante as disciplinas do doutorado: **Antonio Amorim, Silvio Gallo, Carlos Miranda, Elisabete Pereira, e a doce Silvia Poblete Castro**, responsável por me ensinar a língua espanhola em forma de poesia.

Ao pequeno **Felipe Merheb Bressan**, participante dessa tese desde o útero até o último segundo: por me fazer perder a concentração em alguns momentos, mas ao mesmo tempo ser a maior inspiração para seguir adiante.

E, por fim, aos colegas professores e companheiros de luta que me ajudaram a resistir a isso tudo em um momento histórico que me fez perder o norte em muitas das situações políticas em que o país atravessou durante a escrita: que os pensamentos proliferem pelas escolas, ruas e esquinas, sem que para isso tenhamos que romper a esperança, fazendo da resistência a nossa principal aliada.

RESUMO

Essa pesquisa se centraliza em experimentações com imagens produzidas dentro de práticas educativas desenvolvidas pela pesquisadora em seu trabalho como professora de Geografia da Educação Básica em uma escola da rede privada na cidade de Campinas – SP. Trata-se de uma reflexão sobre imagens realizadas pelos estudantes, a partir de propostas de experimentação de outros tipos de imagens no ensino de um tema que compõe a vulgata do ensino de geografia: as relações entre rural-urbano, entre cidade-campo. Essas propostas de contato e produção de outras imagens tiveram como objetivo ultrapassar as fronteiras do currículo habitual, descobrindo potências menores na educação. A tese é escrita em duas grandes partes. A primeira delas concentra-se no conjunto de fotografias utilizado pelos livros didáticos de Geografia que dicotomizam as relações entre campo e cidade. Nessa parte, aponta-se que, dentro do âmbito da geografia escolar, os livros didáticos estabelecem dicotomias entre alguns dos conceitos abordados, fazendo deles pares a serem estudados/aprendidos como uma polaridade, tais como: desenvolvido/subdesenvolvido; centro/periferia; rico/pobre e rural/urbano (tema desta pesquisa). O principal incômodo com essas dicotomias é que elas geram elementos formadores fixos para os estudantes. Quando esses conceitos tomam formas visuais impressas, como as imagens e fotografias dos materiais didáticos, elas funcionam quase que exclusivamente como provas ou exemplos do que se afirma no texto escrito que as antecede, sucede ou legenda. Dessa forma, essas imagens participam da criação dessas dicotomias, raramente provocando desvios nelas. Tendo em vista que esses conceitos dicotômicos acerca do rural e do urbano impossibilitam a compreensão da complexidade do espaço geográfico, não o considerando como aberto, contínuo e em movimento, as experimentações com imagens que configuram a segunda parte da tese utilizam fotografias e imagens que não estão nos livros didáticos, sendo principalmente obras de fotógrafos e artistas. As experimentações visaram realizar uma nova maneira de lidar tanto com os conceitos geográficos de rural-urbano, campo-cidade, quando com as próprias imagens visuais em contexto escolar, criando e testando outros modos de entrar em contato com o conteúdo da geografia e do espaço. De maneira mais geral, essas experimentações buscam permitir uma outra educação visual, usando outras imagens como combates aos pensamentos fixos já estabelecidos, inclusive na própria professora-pesquisadora, tendo como objetivo reimaginar o espaço e suas classificações, bem como reimaginar as imagens que participam dos contextos de escolarização em geografia.

Palavras-chave: Fotografias. Experimentação. Ensino de geografia. Livro didático. Dicotomia.

ABSTRACT

This research focuses on experiments with images produced within the educational practices developed by the researcher in her work as a teacher of Geography of Basic Education in a private school in the city of Campinas - SP. It is a reflection on images made by students, based on proposals of experimentation of other types of images in the teaching of a theme that composes the vulgate of the teaching of geography: the relations between rural-urban, between city-countryside. These proposals of contact and production of other images had as objective to cross the borders of the habitual curriculum, discovering smaller powers in the education. The thesis is written in two large parts. The first one focuses on the set of photographs used by the Geography textbooks that dichotomize the relationships between the countryside and the city. In this part, it is pointed out that, within the scope of school geography, didactic books establish dichotomies between some of the concepts addressed, making them pairs to be studied / learned as a polarity, such as: developed / underdeveloped; center / periphery; rich / poor and rural / urban (theme of this research). The main annoyance with these dichotomies is that they generate fixed forming elements for students. When these concepts take printed visual forms, such as images and photographs of didactic materials, they function almost exclusively as evidence or examples of what is stated in the preceding written text, successor or caption. In this way, these images participate in the creation of these dichotomies, rarely provoking deviations in them. Considering that these dichotomous concepts about the rural and the urban make it impossible to understand the complexity of geographical space, not considering it as open, continuous and moving, the experimentations with images that make up the second part of the thesis use photographs and images that do not are in the textbooks, being mainly works of photographers and artists. The experiments aimed at realizing a new way of dealing with the geographic concepts of rural-urban, countryside-city, and with the visual images themselves in a school context, creating and testing other ways of getting in touch with the content of geography and space. More generally, these experiments seek to allow another visual education, using other images as combats to already established fixed thoughts, including in the teacher-researcher, with the objective of reimagining the space and its classifications, as well as reimagining the images that participate in the contexts of schooling in geography.

Keywords: Photographs. Experimentation. Geography teaching. Textbook. Dichotomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Orbius Sensalium Pictus.....	27
Figura 2	Oposições territoriais inscritas nas imagens dos livros didáticos de Geografia.....	34
Figura 3	O campo e as cidades no Brasil.....	36
Figura 4	Olhar turístico.....	45
Figura 5	Olhar turístico.....	47
Figura 6	Olhar científico.....	49
Figura 7	Olhar científico.....	51
Figura 8	Olhar científico.....	52
Figura 9	Olhar jornalístico.....	53
Figura 10	Olhar jornalístico.....	54
Figura 11	O espaço rural brasileiro.....	64
Figura 12	Brasil: da sociedade agrária para a urbano industrial.....	65
Figura 13	Acervo pessoal.....	66
Figura 14	Acervo pessoal.....	67
Figura 15	Álvaro Domingues.....	73
Figura 16	Gerard Richter.....	74
Figura 17	Avenida Paulista em dois momentos históricos.....	78
Figura 18	Álvaro Domingues.....	80
Figura 19	A vila de Chaves.....	81
Figura 20	Imagem de satélite obtida no endereço virtual da escola.....	84
Figura 21	Acervo pessoal.....	85
Figura 22	Rural landscapes Gerard Richter.....	93
Figura 23	Rural landscapes Gerard Richter.....	94
Figura 24	Rural landscapes Gerard Richter.....	95
Figura 25	Rural landscapes Gerard Richter.....	96
Figura 26	Rural landscapes Gerard Richter.....	97
Figura 27	Álvaro Domingues.....	99
Figura 28	Sem nome.....	105
Figura 29	Sem nome.....	107
Figura 30	Plantação.....	109
Figura 31	Igreja Marrom.....	111

Figura 32	Igreja de Santo André.....	113
Figura 33	Luz do Norte.....	115
Figura 34	Energia Solar.....	118
Figura 35	O pequeno se torna grande.....	120
Figura 36	Sobrevivente.....	122
Figura 37	Urbana esculpida.....	124
Figura 38	A vila de Chaves.....	126
Figura 39	Doideira.....	129
Figura 40	Cidade de Deus.....	131
Figura 41	Folhas no ar.....	133
Figura 42	Cartografia verde.....	137
Figura 43	Parada das vacas.....	139
Figura 44	Invasão de ficção audiovisual.....	141
Figura 45	Fabulação artística.....	143
Figura 46	O céu não é nada.....	145
Figura 47	Linhas urbanas.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÕES.....	13
1 O PANO DE FUNDO DA PESQUISA: O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FOTOGRAFIAS.....	21
1.1. As representações das fotografias nos livros didáticos.....	24
1.2. A construção da dicotomia na geografia.....	32
1.3. Entrevistas sobre como as fotografias chegam aos livros didáticos.....	37
1.4. Relações fotográficas nas páginas dos livros didáticos.....	40
1.5. Os modos de olhar da geografia escolar: turístico, científico, jornalístico e artístico.....	43
1.6. A construção da dicotomia rural-urbana a partir das fotografias: uma vulgata imagética.....	55
1.7. Os combates.....	69
1.8. Além do currículo.....	76
1.9. Os caos e combates.....	81
2 A ESCOLA E SEU LUGAR.....	83
3 AS EXPERIMENTAÇÕES.....	87
3.1. Imagens, escolhas e origens. Continentes, arquipélagos e oceanos.....	102
3.2. Coleções de imagens. Mesas de trabalho.....	135
EPÍLOGO.....	149
IMPRESSÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	154

INTRODUÇÕES

“Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?”

(Manuel de Barros)

Derivas no corpo-escrita-professora

O desejo de escrita dessa tese começa pelo fim. As primeiras palavras fazem parte das últimas linhas dos últimos dias do doutorado, no ano de 2018. Nesta ocasião, a situação precária de trabalho e de tempo não me deram condições suficientes de registro e dedicação exclusivas para esse término. Houve a necessidade de finalização, e o tempo escasso entre salas de aula e escolas só me deram uma única condição: conciliar o que eu estava vivendo dentro delas e o que isso representava na minha qualidade como professora e pesquisadora.

Sendo assim, as próximas linhas descrevem o conteúdo que meu corpo-professora estava vivendo dentro das salas de aula e o que estava entrando em devir no meu corpo-pesquisadora.

Considero o início da minha tese de doutorado uma grande massa sólida e imóvel, quando, apesar de muitos dados, leituras e experiências dentro da sala de aula não havia clareza no que eu poderia fazer com tantos elementos. Havia crueza e rigidez, por isso, o uso da palavra *Pangeia* para caracterizar esse processo.

É importante ressaltar como a pesquisa foi sendo construída ao longo desses anos, e para isso, usarei a explicação da teoria da deriva continental¹ como “imagem” do processo de escrita da tese, dividida nas seguintes partes: Pangeia², Pantalassa³ e Laurasia & Gondwana⁴.

¹ Teoria na qual o supercontinente Pangeia divide-se há cerca de 225 – 250 milhões de anos, tendo-se posteriormente fragmentado através dos movimentos das placas tectônicas até produzir os continentes atualmente existentes.

² Do grego *Pan* “toda” e *Geia* “terra”, que significa Toda a Terra, foi uma colossal massa sólida que formava um único continente.

³ Pantalassa se refere ao único oceano que cercava a Pangeia.

⁴ Laurasia & Gondwana foi a ruptura da Pangeia em dois super continentes. Laurasia: (os atuais América do Norte, Europa, Ásia e Ártico); Gondwana (os atuais América do Sul, África, Austrália e Índia)

A minha formação constituiu desde sempre a geografia como uma ciência bastante rigorosa nas análises. Fizem parte das minhas leituras autores como Milton Santos, David Harvey, Yves Lacoste, entre outros que me permitiram associar a observação espacial com um modo voltado para os aspectos sociais. Quando a geografia se transformou em protagonista e sujeita profissional das minhas práticas pedagógicas na educação básica, senti-me desassossegada por inúmeras situações escolares nas quais a formação que havia tido não me dava pistas suficientes para encontrar caminhos mais tranquilos por onde efetivar minhas práticas educativas em educação geográfica. Senti, então, necessidade de me envolver com a pesquisa na área de Educação, impulsionada pelos incômodos presentes no meu cotidiano escolar, buscando a possibilidade de novas reflexões e perspectivas, as quais o meio acadêmico poderia me proporcionar de maneira mais efetiva.

Por outro lado, o mundo restrito dentro das escolas me incomodava muito; também por essa razão, sempre procurei associar a vida docente com a pesquisa. Para conseguir pesquisar e lecionar ao mesmo tempo, minhas investigações acadêmicas sempre focalizaram para o que acontece dentro da sala de aula – os “erros”, os “acertos” e as novas possibilidades de trabalhar com os estudantes.

O meu contato com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO teve início quando um dos professores do Instituto de Geociências (onde me graduei e fiz o mestrado) indicou o professor Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr, hoje orientador, mas num passado distante, professor de uma das disciplinas de licenciatura. Nosso encontro foi casual em um dos bares de Campinas – SP, quando o abordei e ele me passou o seu e-mail. A partir dali comecei a frequentar o seu grupo de pesquisa e a entrar em contato com a educação, as imagens, a geografia e a arte de outra maneira. Até a entrada no doutorado foram longos três anos, nesse percurso muitas coisas aconteceram – entre elas a gravidez, o nascimento do filho, uma inscrição indeferida por não ter assinado a ficha de inscrição e outros contratempos.

Desde o projeto até a escrita dessa tese, muitas mudanças foram feitas, assim como o envolvimento com o grupo. A participação no Projeto-Rede “Imagens, geografias e educação”, tornou necessários alguns ajustes e disposições para a pesquisa e a análise que pudessem ser alinhavadas nesse tripé, tais como encontrar potencialidades de imagens na composição de percursos educativos que não as habituais.

Em um primeiro momento, o meu projeto de doutorado tinha outras abordagens, no entanto, a minha preocupação sempre esteve voltada para as imagens, em especial as fotografias, e seu uso nos livros didáticos.

Entre o grupo de pesquisa, foi decidido pelos participantes que, no ano de 2013, eu e outra integrante (Ludmila Santos), conduziríamos uma sessão no V Seminário Conexões⁵: Deleuze e Território e Fugas... Nela relatamos nossas experiências a partir das possibilidades de diferentes práticas pedagógicas no campo imagético. Usamos os conceitos de liso e estriado para compor os sentidos em nossas práticas, partindo do pressuposto de que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado e vice-versa. Usamos imagens produzidas pelos nossos alunos⁶ e, a partir dessas obras estudantis e das situações educativas de onde elas emergiram, discutimos novas formas de se olhar as paisagens geográficas, fugindo das paralisações dos livros didáticos.

No mesmo ano, apresentamos em painel⁷ o trabalho intitulado de “Versa-vice: imagens e percepções espaciais”, usando apenas imagens (sem qualquer texto escrito), no “III Colóquio Internacional: A Educação pelas suas imagens e a Geografia”, na cidade de Vitória – ES.

A partir da participação nesses dois eventos é que a grande massa, que aqui denomino como Pangeia, começou a apresentar os primeiros traços de fissura. O movimento dos conceitos, antes rígidos e paralisados, tomou outros sentidos e nos anos seguintes é que aconteceu a segunda parte dessa divisão, que eu denomino de “Laurasia & Gondwana”.

O período que sucede o ano de 2013 significa o rompimento do meu corpo-professora-pesquisadora. Foi no ano de 2014 que as experimentações focadas nesta tese foram realizadas dentro da escola em que eu lecionava. A partir dali meu corpo de pesquisadora teve que se desfazer do corpo professora. Um território antes unido foi radicalmente desterritorializado em duas grandes partes. A ruptura foi difícil, pois na minha formação e na minha vida profissional poucas vezes consegui fazer esse

⁵Disponível em: <https://conexoes2013.wordpress.com/programa-das-apresentacoes-de-trabalhos-por-grupos/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

⁶ Estudantes do ensino fundamental de duas escolas distintas, ambas no município de Campinas-SP.

⁷Ver publicação originada a apresentação. Disponível em: https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_fotografias_em_fuga_versa_vice_santos_merheb.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

rompimento. No mestrado, ainda que minha pesquisa estivesse também dentro de escolas, era com os docentes que eu dialogava.

O objeto de pesquisa do meu doutorado exigiu essa conversa com os alunos. Lidar com as experimentações em torno da dicotomia rural/urbano me trouxe dificuldades desde os primeiros momentos, pois na minha formação esse conceito-dicotomia também estava cristalizado. Quando as ideias da experimentação estavam sendo formuladas no papel, uma das pretensões que havíamos pensado na orientação era que as palavras “rural” e “urbano” não deveriam aparecer no momento de apresentar as propostas, desejando evitar que elas capturassem o pensamento dos alunos para os hábitos de pensar o espaço a partir da dicotomia/separação entre rural e urbano. No entanto, uma das primeiras circunstâncias que aconteceram na experimentação foi o uso, por mim, dessas duas palavras.

Ou seja, mesmo que um dos objetivos de pesquisa fosse estilhaçar a dicotomia, ela ainda estava ali, como Laurásia e Gondwana, fixada pela própria professora que pesquisava.

Na geologia, *Panthalassa* era o vasto oceano global que rodeava o Pangeia. Considero essa classificação oceânica como as situações que margeavam a minha pesquisa e que, à deriva, foram responsáveis pela fragmentação do continente original onde me encontrava. Fazem parte desse processo de ruptura-fragmentação aspectos da vida cotidiana, profissionais, pessoais e acadêmicos. Como foi apontado anteriormente, a minha experiência docente sempre sentiu necessidade de aprofundamentos acadêmicos que pudessem favorecer aspectos diferentes dos escolares, mas que ao mesmo tempo pudessem se relacionar entre si. No entanto, as jornadas intensas de trabalho me impediram de ter um contato mais acentuado com a academia. Por essa razão, minhas escolhas de pesquisa sempre estiveram no âmbito escolar.

Essas águas oceânicas que me cercavam nesse momento de fragmentação foram, notadamente, as reuniões com o grupo OLHO, as discussões e conversas entre colegas desse grupo, bem como as reuniões da Rede “Imagens, Geografia e Educação”, que ocorreram nas cidades de Vitória – ES (2013), Uberlândia – MG (2015) e Florianópolis – SC (2017). Meu corpo-professora foi invadido por situações que convergiam e divergiam à minha pesquisa, tal qual o movimento das placas tectônicas, que ora se dobrava, ora se rompia e outrora causava fissuras.

Nesse sentido, essa pesquisa foi escrita em situações adversas, e todas elas foram, de certo modo, responsáveis pelas minhas escolhas de escrita, através das quais

elegi elementos geológicos para compor o que seria a explicação para o tema aqui exposto, o qual era um dos assuntos do currículo do sétimo ano na data ocorrida (março/2018).

As experimentações, objeto principal da minha pesquisa, estão nessa área também, pois foram elas que percorreram e desterritorializaram as minhas dicotomias engessadas, tanto como pesquisadora quanto como professora.

Os alunos fizeram parte disso, e são parte intensiva da existência dessa pesquisa, e sem eles nada disso teria sido possível: acompanhar os esforços, surpresas, dúvidas e obras dos estudantes e suas mudanças em relação ao tema focado em seu cotidiano escolar, compuseram o espaço-tempo de criação e realização de práticas pedagógicas que buscaram fazer fugir a dicotomia rural/urbano do local habitual onde ela se encontra, no pensamento espacial dos estudantes.

Assim como a movimentação das placas tectônicas, essa pesquisa segue e seguirá em constante processo de transformação, a passos curtos e tempos lentos – mas também, algumas vezes, com ruidosos e devastadores movimentos de ruptura → sempre em busca do caminho que nem sempre é o mais seguro, apostando que, em meio ao caos, pode-se obter a realização de desvios desestabilizadores nas/das imagens clichês que instituem certos modos de pensar o espaço geográfico, tornando-o engessado e cristalizado, impedindo o pensamento de pensar... e encontrar outras possíveis maneiras de habitar o lugar onde se vive.

De alguma forma, talvez por demais pretenciosa – por ser poética –, mas certamente verdadeira em meu desejo, finalizo essa Introdução com uma frase que virá a ser parte de uma das epígrafes da tese:

“Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?”

* * *

Uma escola e algumas experimentações em busca de criar passagens em uma dicotomia e muitas fotografias e...

Esta pesquisa de doutorado centraliza-se em experimentações escolares de obras imagéticas que buscam combater algumas práticas educativas, e conta com minha experiência como professora de Geografia da Educação Básica de uma escola da rede privada na cidade de Campinas – SP, no ano de 2015, início do meu doutorado.

Trata-se de uma reflexão sobre as novas linguagens e imagens realizadas pelos alunos, a partir de propostas de experimentações que têm como objetivo ultrapassar as fronteiras do currículo habitual, descobrindo potências menores na educação:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes projetos e mapas. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos as nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p.173)

O foco da pesquisa está centralizado no conjunto de fotografias utilizado pelos livros didáticos, e que se reproduz nas escolas e nos currículos, quando abordam a dicotomia entre campo e cidade.

Dentro do âmbito da Geografia escolar, os livros didáticos estabelecem dicotomias entre os temas abordados que se inserem nessa lógica, fazendo deles, pares a serem analisados, tais como: desenvolvido/subdesenvolvido; centro/periferia; rico/pobre e rural/urbano (tema desta pesquisa).

O incômodo dessas divisões é que elas geram elementos formadores fixos para os estudantes sob a lógica espacial. Quando esses conceitos tomam formas físicas, através das imagens e fotografias dos materiais didáticos, passam a funcionar quase que exclusivamente como provas ou exemplos do que se afirma no texto escrito que as antecede, ou sucede, ou como legenda.

Tomo como exemplo a classificação das áreas rurais categorizadas nas imagens dos livros de Geografia para ilustrar como essa dicotomia é comumente abordada: o mundo rural é apresentado com ilustrações que se limitam ao gado bovino, áreas verdes, tratores, vazios demográficos e áreas agrícolas. As áreas urbanas, por sua vez, representadas com prédios altos, ruas asfaltadas, concentração populacional e violência urbana.

Ou seja, as imagens que são utilizadas para o conceito nessa divisão são frágeis, na medida em que elas não conseguem dar conta das múltiplas dimensões do espaço contemporâneo, pois os textos e imagens voltados à escola focam em informações e conceitos que buscam dizer como o espaço é; e não em situações que poderiam apontar para onde o espaço entra em devir.

Esses conceitos dicotômicos e rotulados acerca do rural e do urbano impossibilitam a compreensão do espaço como aberto, contínuo e em movimento. Determinam quase que exclusivamente uma linha demarcatória ou uma fronteira que delimita campo e cidade, e muitas vezes é associada somente ao modo de produção econômico – urbano/industrializado X rural/agropecuário.

Os novos modos de construções e vivências nas cidades de médio e grande porte têm colocado essa divisão entre o que é rural e urbano de forma cada vez mais tensionada, pois os traços rurais estão no meio urbano, e vice-versa. Podemos perceber isso notadamente nas invasões dos condomínios fechados luxuosos às áreas periféricas dessas cidades, com características que se mesclam entre si – como exemplo nas ruas asfaltadas e construções em áreas que anteriormente eram ocupadas por atividades agropecuárias e pastos. Nos centros urbanos há também a presença de traços ditos “rurais”, como hortas e criação de animais.

Buscou-se experimentar outras formas de se pensar o espaço, além da imagem figurativa construída, onde o rural e o urbano insistem em surgir como dois espaços independentes e divididos dentro das cidades.

Ao deslocar essas imagens dos sentidos habituais dicotômicos para outras formas que vão além desse vínculo espacial, apostamos que elas assumem potências expressivas que levem esse modo de pensar o espaço para uma nova relação.

Ao observar as minhas experiências como professora de Geografia, notei que as imagens e os textos aprisionam o pensamento espacial dos alunos; e esse foi um dos incômodos que me levaram a pensar em outras formas de lidar nas minhas práticas educativas.

A proposta é a de refletir a Educação a partir de experimentações com imagens que possibilitem analisar o espaço rural/urbano de outra forma: sem ser a dicotomizada, possibilitando assim maior abertura de novos conhecimentos e práticas educativas a partir de potências menores.

A divisão da tese segue em duas partes: a primeira, que se dedicará a apresentar o hábito/vulgata da dicotomia rural/urbana e será subdividida em alguns capítulos. A segunda parte e a terceira parte contam com a descrição da escola em que as experimentações foram realizadas, bem como as apresentações das mesmas às possíveis análises.

1 O PANO DE FUNDO DA PESQUISA: O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FOTOGRAFIAS

“Um dia há muito tempo, dei com uma fotografia do último irmão de Napoleão, Jerônimo (1852). Eu me disse então, com um espanto que jamais pude reduzir: ‘Vejo os olhos que viram o Imperador’. Vez ou outra, eu falava desse espanto, mas como ninguém parecia compartilhá-lo, nem mesmo compreendê-lo (a vida é, assim, feita a golpes de pequenas solidões), eu o esqueci.”

(Roland Barthes)

— *“Professora, faz resumo disso aí na lousa? O livro é difícil. Tem foto, mas a gente não entende o texto. Se eu estudo só por ele, vou mal na prova”.*

Essa foi uma das falas de um dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma das aulas que antecederam as experimentações desta pesquisa.

A exigência desse aluno me trouxe preocupação por três motivos: o primeiro; de que o aspecto ensino/aprendizagem foi resumido em uma única medida – a nota. O segundo; sobre o papel que o livro didático exerce dentro das salas de aula e a postura perturbadora dos alunos na compreensão do seu conteúdo, considerando-se que muitas vezes a linguagem é bastante técnica e científica, afastando-se das realidades sociais e cotidianas dos estudantes. O terceiro, e não menos preocupante, como as imagens ocupam os livros didáticos: os alunos não encontram a razão delas estarem ali – incluindo o motivo que seria mais claro, que é o de ilustração do próprio texto.

O livro didático possui uma função centralizadora na sala de aula, como há muito tempo vem sendo utilizado nas escolas, assumindo grande importância dentro da prática de ensino, onde segundo Lajolo (1996) “a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, de forma decisiva o que se ensina e como se ensina”.

Se o livro ocupa essa posição de destaque dentro das salas de aula, e a grande maioria dos professores o adere como ferramenta imprescindível ao seu trabalho, é de essencial importância que analisemos o seu conteúdo – e no caso desta pesquisa – que nos atentemos às formas imagéticas dos assuntos geográficos abordados (mais especificamente o rural e o urbano) e como as fotografias que tratam desse assunto afetam a educação espacial dos alunos acerca da dicotomia estabelecida.

A dicotomia sugere regularidades no pensamento geográfico e na geografia escolar a partir dos seus discursos e das imagens que utiliza.

A presença do livro didático nas situações escolares é tão participativa nas práticas pedagógicas dos professores quanto a sua própria imagem profissional, quando ilustrada é representada como um par indissociável do docente com o livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis (Silva, 1996).

Muitos pesquisadores da área educacional já realizaram inúmeros trabalhos ao tentar abordar qual é a eficiência/ineficiência dos livros didáticos de Geografia, destacando a sua importância e a dependência dos professores para com eles a partir da má formação dos mesmos no Ensino Superior:

[...] percebe-se já algum tempo a necessidade de reformulação dos cursos de formação docente, com relação de uma abertura sobre o debate do uso do livro didático em sala de aula. Quando recém-formado chega à escola sua primeira impressão é um choque de realidade, que podem trazer efeitos bons ou maus para a vida profissional, e é nesse momento que a maioria deles encontra nos livros didáticos uma verdadeira muleta, que irá auxiliá-lo e direcionar o seu trabalho pelo resto da vida [...] (OLIVEIRA, 2014, p.05)

Sendo o livro uma tradição tão forte dentro da educação brasileira, o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores, pois sustentam a organização escolar como um todo, que envolve desde o marketing das editoras, as decisões pedagógicas do educador e da escola, e no caso das públicas, o envolvimento com o PNLD (Programa Nacional dos Livros Didáticos)⁸, que se trata de uma política de distribuição de livros didáticos, que tem sua origem desde a década de 1930; e somente em 1985 é que se tornou o programa do governo federal que distribui gratuitamente aos alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, livros didáticos, obras literárias, além de dicionários e obras complementares.

Em entrevistas realizadas com professores em uma pesquisa de mestrado cujo assunto era sobre o livro didático de geografia e uso do PNLD, a autora relatou que

⁸ Esses livros, que são constantemente avaliados, é que consolidam a política pública de distribuição nas escolas. Segundo o PNLD de 2017 (o último a possuir uma classificação para os livros das séries finais do Ensino Fundamental), o livro didático é um importante material de apoio para o trabalho do professor, que o auxilia no planejamento geral, na organização das atividades, e também da utilização de métodos e teorias educacionais em vigor e no cumprimento das diretrizes curriculares nacionais.

os professores preferem verificar os livros e folhear suas páginas para poder escolher, em vez de se basear apenas na consulta do Guia. (KANASHIRO, 2008)

E o que faz um docente apostar mais nos livros didáticos do que no Guia que os avalia e classifica?

Para Apple (1995), a determinação do trabalho dos docentes na maioria dos currículos das escolas é definida pelos livros, cujos textos frequentemente estabelecem qual é a cultura legítima a ser transmitida nos lugares formais do conhecimento escolar.

O livro didático que chega aos professores e alunos é, portanto, uma mercadoria que já foi submetida a uma série de restrições, edições, regras e interesses políticos:

Nestes termos, o livro didático não é somente um “depósito” de conteúdos, lugar onde os autores registravam os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. O livro didático é uma peça da maquinaria escolar inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desatouriza outros. (TONINI, 2003, p.36)

Apesar de todas as críticas e polêmicas acerca do uso do livro didático e da sua influência na cultura escolar, as condições de trabalho dos professores (com duplas ou triplas jornadas) é que fazem do livro a solução provisória de alguns problemas: com pouco tempo para preparar as aulas e diante de sua formação, na qual a Geografia acadêmica muitas vezes não se aproxima da Geografia escolar⁹, o livro assume grande importância determinando o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (estratégias e métodos).

Além disso, é uma importante ferramenta de comunicação entre professores e alunos – suporte para as dúvidas e guia para as aulas. Caso alguma afirmação do docente seja refutada por algum aluno durante a aula, o livro pode ser um dos refúgios, se a afirmação estiver presente nele.

Neste primeiro capítulo, haverá uma abordagem sobre as imagens dos livros didáticos de Geografia, com ênfase no assunto que envolve a dicotomia estabelecida

⁹ Segundo Cavalcanti (2008), a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica. Embora sejam duas estruturações de um mesmo campo científico que guardam essa estreita relação entre si, essa relação não é de identidade.

entre os meios rural e urbano, cujo enfoque encontra-se no currículo do sétimo ano do Ensino Fundamental II¹⁰.

1.1 As representações das fotografias nos livros didáticos

Desenhos, mapas, fotografias, gráficos e tabelas são as imagens que atualmente compõem os livros didáticos de Geografia, em sua grande maioria. Desde a capa, as unidades temáticas, o sumário, a abertura dos capítulos, e as atividades ao final de cada tópico – as fotografias ocupam quase todas as suas páginas. Em alguns casos, preenche a lauda inteira com poucos textos ou palavras, fazendo dela a centralidade do assunto a ser abordado.

Sendo a fotografia um dos objetos de análise desta pesquisa, vale ressaltar a sua importância – como recurso didático utilizado pelos professores – oferece vários facilitadores: objeto de leitura e interpretação na formação de conceitos e, principalmente, na sua materialização. Há também um caráter atrativo na sua função, pois ela permite cortar a leitura do texto e distrair o leitor a partir da ideia de continuidade através da palavra (HOLLMAN, 2013), ou também como elucidação – com tabelas, desenhos científicos, como comentário dos desenhos que dialogam com o conteúdo do texto; e como documento – privilégio para as fotografias (BELMIRO, 2000).

A produção de imagens que quase sempre esteve associada à arte, através do desenho, da pintura, da escultura e da arquitetura, conta hoje com a criação de outras tecnologias, como a fotografia, o cinema, a televisão, e mais recentemente o computador – com novas possibilidades de comunicação e produção de imagens: gifs, emoticons, memes e softwares como photoshop e paintbrush. Observa-se que muitas vezes, elas praticamente substituem a palavra e a escrita como meio de comunicação.

No mundo contemporâneo, as imagens possuem um papel determinante e essencial na transmissão de informações e conhecimentos. Seja nos livros didáticos ou nos meios de comunicação, elas estão presentes como divulgação da “representação” daquilo que se quer falar, dizer ou mostrar, ou como Oliveira Jr. (2009) propõe, fazem

¹⁰ Conforme as sugestões dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o campo e a cidade como formações espaciais devem estar presentes no terceiro ciclo (6º e 7º anos do Ensino Fundamental II), cuja abordagem ao tema deverá ser realizada como parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho.

parte integrante de um banco de imagens que nos utilizamos para mover-nos no mundo, para pensá-lo.

A “cultura visual”, que alguns autores denominam como sendo a crescente presença das imagens na atualidade, também é a responsável pelas formações identitárias sobre aspectos sociais, políticos e espaciais – cristaliza um modo de pensar/estar no mundo a partir das ideias que as imagens trazem. Segundo Hollman & Lois (2015), em cada sociedade e momento histórico, existe um grupo de convenções que marca o quê, como, e em que momento ver. Isto é, ao longo das nossas vidas e em virtude do nosso pertencimento a um grupo social, nossos olhos vão sendo treinados para ver e fixar sua atenção em determinados objetos ou situações (e também para não olhar outros), assim como na atribuição de determinados sentidos ao que vemos.

A autora utiliza o modelo de uma fotografia de devastação florestal. No começo do século, essa imagem lida com a ideia de progresso, de alcance ao desenvolvimento. Nos dias atuais, a mesma imagem pode se inserir no contexto de ameaça à natureza, de extinção. Outro exemplo da mesma autora:

As transformações nos cânones de beleza também afetaram os modos de contemplação e de apreciação das paisagens. Por exemplo, no século XIX, as paisagens de montanhas, a partir do olhar colonialista eram consideradas como os lugares de aventura competitiva e do desafio masculino; também eram vistos como paisagens sagradas nas quais era possível ter uma experiência espiritual ou desenvolver a curiosidade científica. No século XX, no entanto, esse mesmo tipo de paisagem começou a ser observado como um lugar avaliado para a pesquisa, e desde finais do século XX, para a preservação ambiental. (HOLLMAN & LOIS, 2015, p.35)

Outros exemplos de que os nossos olhos são “treinados” e educados para mirar imagens e situações são as práticas utilizadas em fotografias de celulares, através dos quais os usuários fazem autorretratos – as selfies¹¹ – deslocando a câmera para as suas faces. Dessa forma, entendemos que as imagens e as formas como elas são produzidas e observadas se alteram conforme as tecnologias, comportamentos sociais e práticas ideológicas.

¹¹ Selfie é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo selfie-portrait, que significa autorretrato, tirado e compartilhado em redes sociais. Usualmente, a selfie é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com o seu aparelho celular (smartphone). Esse termo e essa prática já existiam anteriormente, mas se tornou popular nas décadas de 2000, fazendo assim com que os olhos adotassem uma outra forma de mirar as lentes e o espaço através da sua própria imagem. Agente e artista deslocam-se no lugar da câmera, na arte da autocomunicação de massa.

No caso da geografia escolar, é recorrente e exaustivo o uso de imagens como ferramenta para o desenvolvimento de seus conteúdos, o que se explica em parte a grande presença nos materiais didáticos da disciplina. Poderíamos sintetizar esse diagnóstico dizendo que, sem uma instrução clara a respeito da leitura de imagens e apelando à repetição de figuras que se voltam reconhecíveis pela sua altíssima frequência de aparição, o destinatário dessas imagens tem poucas ferramentas para desenvolver qualquer análise crítica. (HOLLMAN & LOIS, 2015)

Alguns pesquisadores atribuem ao excesso de imagens e informações digitalizadas e aceleradas do mundo virtual a responsabilidade pela dificuldade de aprendizagem e concentração na leitura de textos mais longos, por exemplo.

A forma de lidar com as imagens no momento em que vivemos é apressada e dinâmica, e os antigos dispositivos escolares não atraem mais (réguas, compassos, globos, mapas físicos, etc.).

Como então enfrentar as imagens no meio escolarizado quando elas não têm mais o mesmo sentido, já que foram atropeladas por inovações tecnológicas que ultrapassam a forma educativa de lidar com elas?

É importante saber como as imagens e fotografias participaram dos livros didáticos desde o início para entender como ela percorreu a vida escolar e continua até hoje.

Historicamente, Miranda (2011) aponta Comenius como o autor da obra “*Orbis Pictus*” (datada de 1658) que utiliza as primeiras imagens na educação escolar, como meras ilustrações do texto escrito e representações do assunto comentado:

Comenius é uma grande inspiração para a escola e para a didática da sociedade burguesa em seus valores de universalização da educação, de utilitarismo do conhecimento e de disciplinadora das diversas classes e grupos sociais. Sem dúvida, as grandes metáforas que inspiraram Comenius são a concepção mecânica de natureza e a organização da oficina dos artesãos. Porém, mais que isso, Comenius talvez tenha sido o primeiro educador a colocar em livro uma iconologia didática em prol da educação escolar. Procedimento que até então fora apenas utilizado para a educação dos fiéis católicos em afrescos pintados em igrejas e em livros de intelectuais que tinham como mecenas nobres e reis. A idealização de uma educação pela imagem para diversos grupos e classes sociais é, de fato, um empreendimento da sociedade burguesa. Em sua origem encontramos Comenius e “*Orbis Pictus*”. (MIRANDA, 2011, p.198)

As imagens que compunham a obra mostravam e escreviam sobre cada assunto, como apresentações figurativas do tema comentado. Desde então, buscavam aquilo que o texto dizia, fazendo com que se tornasse presente o ausente, ou seja, a imagem figurativa (na época, via desenhos) buscava mimetizar o real visual, e hoje elas são feitas via fotografias. Os assuntos que se queriam ensinar eram nomeados, mostrados e escritos, como hoje também o são – “um mundo de coisas óbvias aos sentidos, desenhados em imagens”. (MIRANDA, 2011, p.199)

A seguir, uma das imagens da obra extraída do artigo de Carlos Miranda:












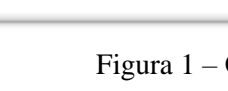
	<i>Cornix cornicatur,</i> O <i>Corvo</i> grasnou.	à à	A a
	<i>Agnus balat,</i> A <i>Cabra</i> baliu.	b è è è	B b
	<i>Cicàda stridet,</i> A <i>Cigarra</i> chichiou.	ci ci	Cc
	<i>Upupa dicit,</i> A <i>Poupa</i> disse.	du du	D d
	<i>Infans ejulat,</i> O <i>Bebê</i> chorou.	è è è	E e
	<i>Ventus flat,</i> O <i>Vento</i> soprou.	fi fi	F f
	<i>Anser gingrit,</i> O <i>Ganso</i> grasnou.	ga ga	G g
	<i>Os halat,</i> A <i>Boca</i> halitou.	hà'h hà'h	H h
	<i>Mus mintrit,</i> O <i>Rato</i> guinchou.	ì ì ì	I i
	<i>Anas tetrinnit,</i> O <i>Pato</i> grasnou.	kha, kha	K k
	<i>Lupus ululat,</i> O <i>Lobo</i> uivou.	lu ulu	L
	<i>Ursus murmurat,</i> O <i>Urso</i> bramiu.	m u m mum	M

Figura 1 – *Orbius Sensualium Pictus*¹²

¹² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014. Acesso em: 22 ago. 2016.

Nota-se que o texto tem a função de caracterizar aquilo que a imagem sugere, ou seja, é a de descrever aquilo que já está posto. A linguagem é ilustrativa, como se fosse o desenho do assunto em palavras – a repetição daquilo que se propõe a falar. Há redundância em relação aos títulos, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leituras, e não tem a preocupação de dialogar com o texto, a não ser descrever o que é a imagem.

Em relação à geografia escolar, Hollman (2013) nos informa que até 1890 os mapas eram as únicas imagens presentes nos livros didáticos. A partir de então, se incluíram outras imagens tais como cenas pictóricas, ilustrações e estampas rurais. Segundo a autora, na primeira metade do século XX, os desenhos e as fotografias já haviam sido completamente aceitos e inclusive chegaram a superar a quantidade de mapas presentes nos livros.

No Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, o livro didático abandona as cores preta e branca, e toma cor: tom terra, amarronzado, alaranjado, avermelhado em algumas imagens e cor em alguns subtítulos ou legendas. A imagem serve como meio de motivação para a leitura do aluno, com finalidade de modernizar o objeto livro, porém aparecem de forma redundante em relação ao texto, pois não acrescenta novas leituras, e não dialoga com o texto (BELMIRO, 2000). Ou seja, o uso das imagens nos livros didáticos no século XX continua tendo o mesmo sentido que *Comenius* usava no século XVII: descrever o significado da imagem, repetir aquilo que ela significa em seu sentido literal.

A partir dos anos 90, segundo a mesma autora há um refinamento gráfico, com uma quantidade maior de materiais visuais, porém com maior seletividade no uso deles:

Aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar as imagens dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la (e não comente criá-la, como se pontificava nos anos 60). Aqui se identifica um aproveitamento da imagem para o que Barthes chama, em fotografia, de *Punctum*. É o que toca, punge com seu gesto original, o que cria no espectador uma experiência única que transborda para o imaginário. [...] A riqueza que um estudo de imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência nas atividades de leitura com textos, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes posições de leitura (ou perspectiva/pontos de entrada). (BELMIRO, 2000, p.22)

As imagens aproveitam a força de realidade própria da fotografia, para aproximar mais facilmente um grupo de dados de informação que são relevantes para o projeto pedagógico do livro didático. Além disso, servem como suporte para textos muito longos, compondo, junto com o texto verbal, uma percepção estética de produção de sentido.

Sendo assim, as fotografias auxiliam no processo de memorização, permitindo aos alunos que relembrem do assunto a partir da sua lembrança (OLIVEIRA Jr. & SOARES, 2012), como facilitadoras da memória artificial¹³.

Como essa pesquisa fundamenta-se prioritariamente nas fotografias acerca do rural e urbano, essas serão mais focadas do que as demais imagens. A justificativa para a escolha da fotografia como objeto de estudo dessa pesquisa possui cinco motivos:

1. Participam da construção do pensamento dicotômico quando lidam com o assunto, contrapondo-se um ao outro.

2. Constroem clichês sobre os assuntos a serem abordados – e esse é um dos combates que essa pesquisa se propõe a fazer (proliferar outros tipos de análises e pensamentos espaciais).

3. Exerce como prova documental e argumento da veracidade daquilo que está se querendo dizer. Considerada uma técnica de representação da realidade, a fotografia como linguagem é expressa mediante linguagem própria. “Com a fotografia, podemos parar o tempo e reter para sempre uma imagem qualquer, em um dado momento. É considerado um documento histórico, prova real de um fato que ocorreu em um determinado período.” (COIMBRA, 2014, p. 14)

Assim como também é a prova de um fato que ocorreu em um determinado lugar, pois nos educam a ler o mundo a partir delas, legitimando a si mesmas como obras do que dizem do real:

Muitas dessas imagens-que-dizem do mundo querem ser vistas como o próprio real manifestando-se diante de nós. Desejam ser tomadas como informações-em-imagens passíveis de serem localizadas no mundo além-imagem. [...] Em poucas palavras, duvidamos mais comumente da informação dada acerca da imagem do que seu

¹³ Conforme o autor citado, “as fotografias que se acumulam nos livros didáticos seriam essas facilitadoras de memória artificial (escolar), como propunha o Ad Herenium (Almeida, 1999): as sequências de fotografias nos livros didáticos seriam as imagens por onde os estudantes lembrariam os assuntos e conceitos – locais – estudados anteriormente em livros didáticos.

conteúdo visualizado, pois este nos chega como se fosse o próprio real dando-se a ver aos olhos humanos. (OLIVEIRA Jr, 2009, p.21)

Tal é essa criação, que como fonte de recurso didático funciona muitíssimo bem, pois recria imagetivamente um ambiente e reside na capacidade de recriar o seu objeto, fazendo com que o espectador sinta que está diante não apenas do símbolo do objeto, mas da própria essência da natureza dele revelada pela primeira vez (Guran, 2002).

4. O assunto desta pesquisa (rural e urbano) trata desse tema imagetivamente: a fotografia lida com o enfretamento no mesmo plano, ou seja, o rural e o urbano aparecem nos livros didáticos como fotografias, mais do que outros tipos de imagens que lidam com a geografia escolar (mapas, gráficos e tabelas). Entende-se que há distinções entre as dicotomias entre os conceitos de rural X urbano e campo X cidade, a saber – na primeira dicotomiza-se, notadamente, duas formas paisagísticas e na segunda a dicotomia se faz, digamos, entre configurações socioespaciais. No caso desta pesquisa, optou-se pelos termos rural e urbano, pois os mesmo se apresentam como paisagens na fotografia. No entanto, como essas dicotomias também apresentam muitos elementos comuns em sua constituição, em certos momentos utilizamos também os termos cidade e campo, os quais devem ser entendidos nas proximidades das teorias acerca das imagens e, portanto, com estreitas relações com a ideia de paisagem.

5. A preocupação nesse primeiro capítulo é identificar como as fotografias tomaram esse lugar nos livros didáticos, a sua importância e como as escolhas dessas imagens determinam práticas e ações no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Tomo como exemplo um dos livros escolhidos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do ano de 2016 no capítulo da Unidade III – “Urbanização e dinâmica populacional”. Das páginas enumeradas de 80 a 92, apenas duas delas não possuem imagens. Entre elas, há: cinco fotografias, uma reprodução de um quadro de pintura, cinco gráficos, dois mapas e uma história em quadrinho.

Ainda no mesmo livro, no capítulo da Unidade II – “Brasil: economia e sociedade”, das páginas 54 a 78 há onze fotografias, uma reprodução de um quadro de pintura, quatro gráficos e dois mapas. Apenas duas páginas estão isentas de imagens, com textos apenas (BRANCO & LUCCI, 2015).

Se observarmos outros capítulos, a média continua sendo praticamente a mesma. Logo, numericamente, as imagens são expressivas na composição e abordagem dos assuntos.

Dentre as instruções dos autores em relação às imagens, há algumas recomendações no manual do professor ao final do livro:

Os capítulos são iniciados com uma seção intitulada **Para contextualizar**, em que combinamos recursos visuais (fotografias, mapas, gráficos, tabelas, infográficos, charges) e/ou textuais (trechos de livros, revistas, jornais, poemas, letras de música) com atividades a serem desenvolvidas em sala, ficando a seu critério realizá-las oralmente (nossa sugestão) ou por escrito. Por meio delas, e tomando por base as orientações dadas nos recados para o professor você poderá conduzir reflexões sobre os conteúdos que serão tratados no capítulo e, ao mesmo tempo verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Vale lembrar que é importante deixá-los opinar, argumentar e trocar ideias, criando condições para que desenvolvam habilidades como observação, comparação, reflexão, discussão, análise e interpretação. (BRANCO &LUCCI, 2015, p.257)

Apesar das sugestões dos autores em orientar os professores a estimularem os alunos a argumentar e discutir sobre os temas – as instruções pedagógicas lhes impossibilita de usar outras imagens que não estejam no livro – sugerindo que são as mesmas que determinam a ‘versão’ dos assuntos tratados pelos autores.

No entanto, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem uma leitura de imagens muito associada à interpretação de paisagens:

O desenvolvimento da leitura da paisagem possibilita ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo, no qual o apelo às imagens é constante. No processo de leitura, um aspecto fundamental é a aquisição de habilidades para ler diferentes tipos de imagens, tais como a fotografia, o cinema, os grafismos, as imagens de televisão e a própria observação a olho nu tomada de diferentes referenciais (angulares e de distância). Uma mesma imagem pode ser interpretada de muitas maneiras. [...] Além disso, possibilita a elaboração de questionamentos fundamentais sobre o que prevalece uma paisagem, pois sua história é variada pelas decisões que venceram a sua imagem (BRASIL, 1998, p.136)

Nos livros didáticos de Geografia, as imagens comumente são produzidas em grande quantidade em suas páginas para ilustrar, identificar, pontuar e mapear.

Hollman & Lois (2015, p.64) comparam e estabelecem uma relação entre a finalidade da música e da geografia como disciplinas escolares: “se ensinar música é

ensinar a escutar (marcando a clara diferença entre escutar e o ato natural de ouvir), então ensinar geografia é ensinar a observar”.

Dessa forma, podemos entender que a geografia escolar, mais do que outras disciplinas, “entra pelos olhos”, como a música “entra pelos ouvidos”. O destaque que as fotografias ocupam nos livros didáticos de geografia, assume a preocupação dessa pesquisa, que é a de se refletir sobre:

Como essas fotografias estão entrando pelos olhos?

Como essas representações modificam ou não a compreensão espacial?

Quais as possíveis alterações que se pode fazer através delas e como elas atuariam no processo pedagógico?

No caso desta pesquisa – o assunto rural e urbano – as suas representações são nitidamente caracterizadas por fotografias que há muito tempo fazem parte desse imaginário, mesmo que esses dois espaços já não estejam mais tão claramente separados e dicotomizados tal qual nos é apresentado. A partir do momento que as antigas áreas rurais foram tomadas por aspectos urbanos, como moradias de condomínios fechados, asfaltamento de ruas, instalação de energia elétrica, entre outras características, essas representações não mais se sustentam. A mesma situação também pode ser pensada a partir do meio urbano: se as hortas são marcas definidoras de aspectos rurais (produção agropecuária dos livros didáticos), como é possível então induzir e definir aos leitores que esse tipo de atividade só possa estar presente nos ambientes rurais?

A partir dessas indagações e representatividades é que essa pesquisa se sustenta e que serão abordadas nos subitens a seguir.

1.2 A construção da dicotomia na geografia

Na geografia acadêmica, há uma divisão que demarca e divide as disciplinas que são oferecidas na graduação: física/humana, que se subdividem e não dialogam entre si.

As relações espaciais são tratadas separadamente, e as imagens que ilustram esses temas acabam por trazer dualidades entre os assuntos, muitas vezes esquecendo o que há no “entre”, na borda, na periferia, transformando esses espaços em invisibilidades políticas e sociais.

Essa prática estende-se também na geografia escolar quando os capítulos dos livros são divididos em estudos fragmentados de continentes, regiões, geografia política, aspectos naturais, relevo, hidrografia, vegetação, etc.

Além dessa característica numérica expressiva, a Geografia escolar trata do território apontando quase sempre situações antagônicas, de bipolaridade, tomando-o como identificação:

Nesses discursos imagéticos, o território é visto como lugar de habitação, como o primeiro marcador de identificação. Concomitantemente, o território funciona para o significado como lugar e prisão. É lugar no sentido de produção, e prisão por fabricar saberes estáveis, posto que os significados ali produzidos são cristalizados e perpétuos. (TONINI, 2003, p.37)

Essa construção da divisão do mundo de maneira bipolar produz significados desiguais, com a produção de identidades territoriais através de simbologias fixas. Assim, acabam gerando imageticamente uma verdade com significados seguindo uma ordem que, nos espaços escolares, tornam-se elementos formadores de sentidos sobre os lugares.

O quadro a seguir de Tonini (2003) identifica como essa dualidade é representada nos livros didáticos de geografia:

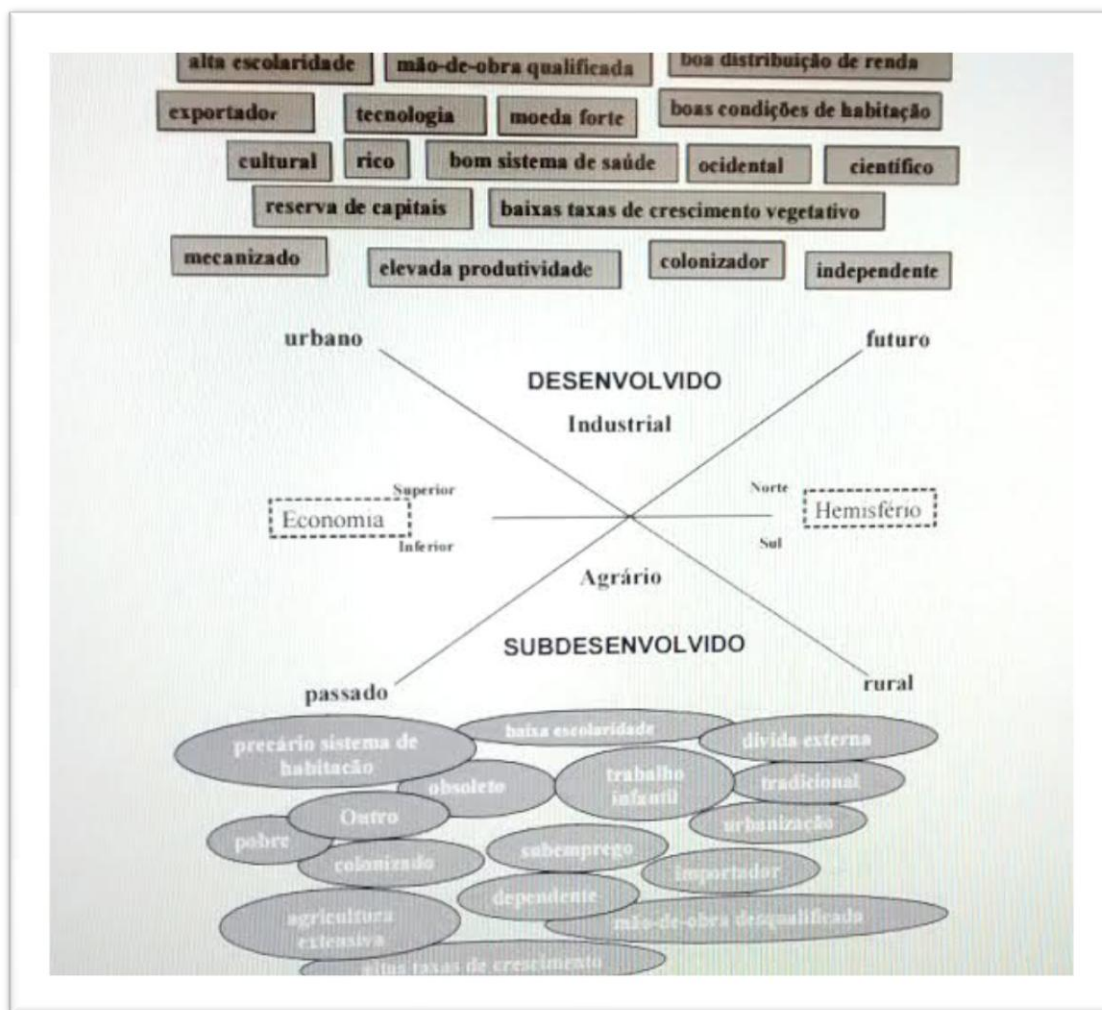


Figura 2 – Oposições territoriais inscritas nas imagens dos livros didáticos de Geografia¹⁴

Podemos constatar que a ideia do urbano e do rural (tema dessa pesquisa), está bastante associada à ideia de desenvolvimento, conforme os temas colocados no quadro acima. A autora aponta as identidades colocadas nos livros didáticos dos países desenvolvidos como “ricos, industriais, brancos, masculinos e cristãos”. Em contrapartida – os países subdesenvolvidos como “pobres, rurais, miscigenados, com diversidades religiosas, econômicas, sempre marcados pela falta, pelo déficit em relação aos desenvolvidos”:

A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade, que carrega toda a carga e todo o peso do significado. As imagens dos países são tomadas por lugares diferentes. Geralmente os países “desenvolvidos” estão associados ao espaço urbano, com suas metrópoles e arranha-céus, ruas limpas, shopping-centers, e os

¹⁴ Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/148/117>. Acesso em: 16 jun. 2016.

“subdesenvolvidos” associados ao espaço rural, casebres, modo de produção artesanal, escassez de recursos tecnológicos. Esses lugares são recortes cujos significados remetem para as categorias de “desenvolvidos/subdesenvolvidos”. Mostram na maior parte das vezes, negativa e pejorativamente, o espaço rural, considerando-o um lugar de atraso, valorizando, em contrapartida, o espaço urbano, entendido como representativo de progresso. São imagens operadas para construir territórios distintos. O problema não está na distinção, mas nas desigualdades como são construídos. (TONINI, 2003, p. 41)

Oliveira Jr. também identifica essas expressões classificatórias, de modo que o surgimento da palavra “em desenvolvimento” ao considerar que países como Brasil, China, Rússia e Índia são colocados na condição de ajustar-se ao modelo já pronto para vir a ser como tal: “Esta seria uma maneira de forçar a diferença e adaptar-se à identidade? Esta seria uma maneira de forçar a diferença e adaptar-se à identidade. Forçar o presente heterogêneo e tornar-se um futuro único”. (OLIVEIRA Jr, 2016, s/p.)

Dessa maneira, podemos entender que as forças políticas de identificação territorial são processos sociais que determinam, além do que é ou não desenvolvimento, também a forma como devemos olhar para eles. De acordo com Hollman & Lois (2015), a fotografia como suporte pedagógico nos materiais didáticos de geografia funciona muito bem, pois existe como caráter de documento, como o registro que captura (e guarda) um momento no tempo no qual já não podemos ter acesso em forma direta de verossimilhança nas paisagens urbanas e rurais.

Como a geografia escolar insiste na ideia de tempo como agente transformador do espaço, essa é mais uma das razões para se usar a fotografia como recurso: as fotografias incluem o diálogo com as imagens que apontam para um passado e presente com formatos que satisfazem até mais do que textos, pois é um registro ótico marcado pela educação visual que os livros didáticos nos fizeram acreditar – o que está ali é verdade – fazendo com que os formatos de representação sejam as propriedades de visão do mundo.

Os livros didáticos que foram utilizados nessa pesquisa¹⁵ (7º ano do EF II) abordam a temática do urbano e do rural, numa escala menor, a do Brasil – que dentro dessa situação também define as áreas do Brasil de forma binária: as regiões

¹⁵ Houve uma coleta de dados em vários livros didáticos de geografia do sétimo ano, e não somente o que foi lido pelos alunos da escola em que foram realizadas as experimentações. O objetivo era fundamentar os argumentos a partir da observação de mais de um livro. No caso desta pesquisa, busquei aqueles que foram escolhidos pelo PNLD de 2014 (época da parte da escrita dessa tese), pois são os que estão em maior veiculação e circulação nas redes de ensino pública e privada do Brasil.

desenvolvidas são industriais (como as regiões sudeste e sul, por exemplo), e as regiões menos desenvolvidas são definidas como agrárias e rurais (regiões nordeste e norte).

Cito como exemplo o livro “Geografia: espaço e vivência” (ALVES, BOLIGIAN, GARCIA, MARTINEZ, 2015) que divide os capítulos em: Campo e as cidades no Brasil/ região nordeste/ região sudeste/ região sul/ região norte e região centro-oeste.

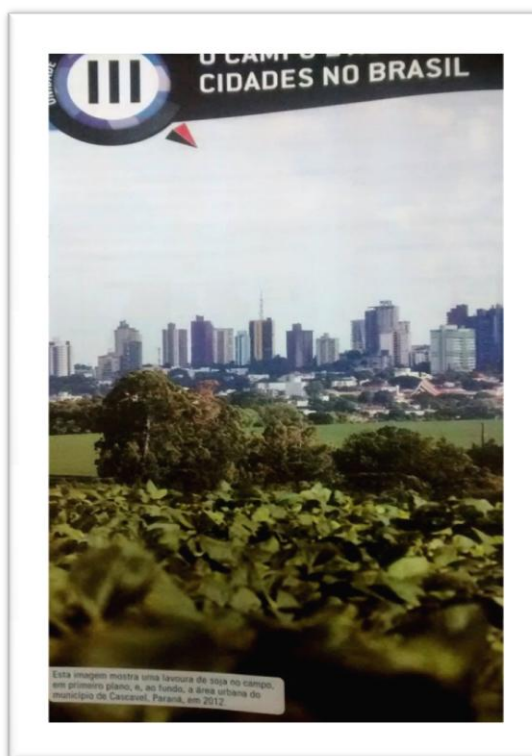


Figura 3 – O campo e as cidades no Brasil¹⁶

Dentro do capítulo “Campo e as cidades no Brasil”, a imagem que compõe a página de abertura identifica o campo e as cidades no Brasil como se o campo não fizesse parte da cidade, uma vez que ele está verbalmente também separado.

É possível separar essas duas áreas, mas consideramos que essa é uma estratégia de pensamento que mais dificulta – ou impede – de pensar o espaço contemporâneo, que ajuda. Usando como exemplo a imagem acima, podemos notar a estratégia fotográfica de separar cidade e campo: a cidade está ao fundo, no horizonte, e o campo no primeiro plano, com linhas bem definidas de onde começa um e termina o outro.

¹⁶ Acervo pessoal.

No entanto, na própria foto é possível ver árvores entre os prédios. Isso faz com que na cidade haja atividades rurais? Não necessariamente, pois pode ser arborização urbana. Dessa forma, podemos entender que a dicotomia criada no livro didático não se sustenta como forma de pensar o espaço.

Os textos que seguem o assunto identificam num primeiro momento as características da agropecuária no Brasil: gêneros agrícolas, cooperativas e agroindústrias, atividades extrativistas e mineração moderna.

O capítulo posterior trata dos problemas no campo brasileiro: concentração de terras, subaproveitamento do espaço rural, reforma agrária e utilização do solo.

O capítulo que identifica “as cidades no Brasil” aborda o processo de urbanização, a relação campo-cidade, a urbanização e a hierarquização das cidades, as regiões metropolitanas; as cidades brasileiras e seus problemas. Dessa forma, assim como Tonini (2003) problematiza a dicotomização da Geografia escolar nos livros didáticos, o sétimo ano que contextualiza as questões do Brasil também faz a mesma coisa. Ou seja, se o Brasil, em uma escala mais ampla de abordagem temática, é apontado como o país da periferia, agrário, pobre, subdesenvolvido e miscigenado – numa escala menor (regionalização), essas características binárias e opostas também aparecem.

Para entender esse processo quase universal de se tratar a geografia escolar, é importante que consigamos identificar a origem desse processo que toma conta dos livros didáticos, das aulas e das imagens que fixam e paralisam esses conceitos.

1.3. Entrevistas sobre como as fotografias chegam aos livros didáticos

Sendo a fotografia e o livro didático os principais temas desta pesquisa, esse subitem traz duas entrevistas de pesquisadores de imagens didáticas, sendo uma delas concedida pelo autor de livros didáticos de geografia, Eustáquio de Sene, e publicada pelos entrevistadores (OLIVEIRA JR; SANTOS, 2013) e a outra, concedida por profissional que trabalha para editoras didáticas pesquisando imagens para compor esses materiais, aos mesmos entrevistadores, mas cuja publicação não foi autorizada¹⁷.

A importância do que essas duas entrevistas nos dizem é saber, direto da “fonte”, como se procedem as escolhas das fotografias e como as mesmas representam

¹⁷ Por essa razão não será identificada e nem constará como referência bibliográfica. Sua autoria será identificada apenas como “pesquisador(a) de imagens didáticas”.

dentro da autoria do livro determinados significados, possibilidades e restrições. De todas as respostas e análises feitas nessas duas entrevistas, talvez a citação a seguir, um dos comentários de um dos entrevistadores sobre a segunda entrevista, possua bastante pertinência para o que se propõe essa pesquisa:

Em paralelo, em sua gentileza e pragmatismo, também me legou um aprendizado mais sutil, de que o sonho de perfeição do livro didático talvez só exista no sono do pesquisador acadêmico. À minha insistência acerca da ausência de fotografias menos documentais e mais artísticas, o/a pesquisador(a) de imagens didáticas, como pesquisador(a) experiente e afetado(a) pelo mercado, disse: “Tem bastante imagem (artística nos bancos de imagem), mas não são muito procuradas porque não existe espaço suficiente pra você fazer o livro perfeito”. A frase ainda ressoa em minha memória, dita no suave tom de voz do(a) entrevistado(a)... (PESQUISADOR(A) DE IMAGENS DIDÁTICAS)

Dessa forma, podemos entender que a exatidão do livro didático talvez não seja possível nem no sono de perfeição acadêmico, mas podemos fazer ressoar dele e através dele novas possibilidades de se pensar com força e potência – novas maneiras de lidar com as imagens e fotografias que neles aparecem.

Outra situação importante da entrevista diz respeito às condições de escolha das fotos. Em um primeiro momento, essa situação tem a ver com a busca para facilitar um percurso da aprendizagem entendido, sobretudo, como memorização – tal qual Comenius, o precursor da inserção imagética nos livros didáticos. Além disso, o aluno tem que ver a situação o mais próximo possível do seu cotidiano e essa prática está diretamente relacionada à sua faixa etária:

Vamos dizer assim: no Ensino Médio a gente pode ousar um pouco mais com as fotos, porque os alunos-adolescentes têm mais capacidade de fazer a leitura daquela foto. No Ensino Fundamental I, por exemplo, ele está aprendendo tudo ao mesmo tempo... a ler, a interpretar... tendo todas as matérias ao mesmo tempo... tá aprendendo a respeitar o outro, tá aprendendo a matéria... Então ele tem que ler a imagem e aprender logo com aquela imagem. Se for um fator de dificuldade... Isso tem que ir melhorando aos poucos; você não pode, por exemplo, no Ensino Fundamental I, colocar uma visão super artística que ele vai ficar duas horas: “essa árvore está caída? Ela tá fotografada] de baixo? É a visão do fotografo?” Se ele perder, se divagar muito ele já dispersou, ele perdeu o propósito. Então, é muito importante quando você faz a busca que você saiba que faixa etária você quer atingir. (PESQUISADOR(A) DE IMAGENS DIDÁTICAS)

De certo modo, podemos entender que uma parte importante de nossa educação visual se dá pela forma e disposição em que os livros didáticos ordenam suas imagens e fotografias desde os primeiros anos escolares. Se os autores e os processos de editoração decidem que no Ensino Fundamental I, os estudantes ficariam duas horas para entender uma foto artística, então esse é o modelo que já está cristalizado, o de usar fotos não “ousadas”, como o/a autor(a) se refere.

Eustáquio de Sene em entrevista dada no ano de 2013, opera na mesma direção que a entrevista citada anteriormente, e também se mostra insatisfeito em relação ao julgamento dos livros didáticos no meio acadêmico:

Eu me irrito com essa visão elitista e quando vi isso na própria universidade, no curso de formação dos professores, gente demonizando o livro didático baseado em preconceito... Aliás, o que mais me irrita na universidade é algumas pessoas ficarem lá fazendo discurso com base em “achismos”. Isso não é a ciência é ideologia. Tudo bem que nas Ciências Humanas é mais difícil separar ciência e ideologia, mas tem que ter a busca da verdade como princípio (ainda que uma verdade sujeita a questionamentos e sempre provisória), tem que ter método. Agora não se pode fazer coisas baseada em “achismos”, sem ir lá e descobrir exatamente o que é aquilo. Isso é absurdo, é discurso ideológico, não poderia na universidade. (SENE in: OLIVEIRA JR; SANTOS, 2013, p.225)

Como professora, e fazendo das minhas duplas/triplas jornadas um hábito recorrente da minha profissão, imaginar a diminuição ou até ausência dos livros didáticos sempre me causou certa agonia. Não que me faltasse vontade de usar/ousar outros materiais ou práticas, porém esse tipo de material auxilia determinados momentos pedagógicos, principalmente no início da carreira docente – quando se percebe que a geografia acadêmica é muito distante da escolar, e que para dar aulas o conhecimento acadêmico não é suficiente. Sendo assim, podemos perceber por essas duas entrevistas que as escolhas das fotografias dos livros didáticos são permeadas por vários itens cristalizados em uma educação visual constituída pelos próprios livros didáticos anteriores e que segue padrões estéticos, exigências curriculares e editoriais e, sobretudo, a construção de uma ideia fotográfica que está interessada em “facilitar” a memória visual dos estudantes. Sene ainda destaca que a geografia escolar precedeu à acadêmica, forçando a expansão do seu ensino na universidade e tendo assim uma vulgata bastante consolidada, ou seja, os conteúdos que se espera que sejam abordados com algumas informações: “Isso vai criando deformações, erros, mas que todo mundo

nem questiona. Há um processo de materialização” (SENE in: OLIVEIRA JR; SANTOS, 2013, p.210). Ou seja, as condições para que os assuntos da vulgata sejam consolidados na geografia escolar não exigem mais questionamentos e se materializam como ideias e conceitos fixos, sem discussões nas salas de aula, como exemplo o que o próprio autor cita:

Por exemplo, falar de climograma como ilustração de tipo climático. Isso é uma abstração, não tem cabimento: pegar média de temperatura e umidade e achar que aquilo é representativo de um tipo climático. Ainda que se fizesse média não faz sentido aquilo, pois um climograma mostra um ponto, e no limite cada pluviômetro mostra um climograma diferente. São as tais das vulgatas e aí cria-se essa imagem. (SENE in: OLIVEIRA JR; SANTOS, 2013, p.210)

Esses dados nos indicam que faz parte da cultura escolar e visual certas imagens sobre os assuntos, sendo eles mesmos questionáveis, não se alteram.

Sendo assim, podemos entender que os autores de livros didáticos e suas escolhas imagéticas fazem parte de uma maquinaria escolar, a qual tem múltiplas engrenagens, tais como a lógica do mercado, as exigências editoriais, as políticas curriculares – como o PNLD, os PCNs –, as políticas de formação inicial e continuada de professores, os bancos de imagem, as vulgatas disciplinares e os hábitos estéticos e epistemológicos que efetivam clichês diversos etc. Para além disso, pode-se dizer que as orientações curriculares das políticas educacionais se ligam às principais linhas teóricas que orientam a geografia acadêmica que se alia à cultura visual que impera e que coloca a imagem neste lugar de fixar e ratificar clichês espaciais.

Fazer parte do “engessamento” que essa grande maquinaria efetiva não impede os autores de realizar escolhas ou possibilidades mais ousadas, ainda que elas sejam fortemente mediadas por algumas das engrenagens da própria maquinaria.

Como, então, gerar espaços que escapam dos clichês, sem, no entanto, negá-los, e que se mostrem híbridos, variantes, contingentes, moventes no ensino de geografia? Como fazer a imagem variar neste mundo em movimento constante em que muitas forças co-existem e limitam as escolhas dos próprios autores de livros didáticos?

1.4 Relações fotográficas nas páginas dos livros didáticos

“Um galo sozinho não tece uma manhã:

*ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol e seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”.*

(João Cabral de Mello Neto)

Assim como o galo da poesia de João Cabral Mello Neto reproduz o canto a partir de outros cantos, as imagens dos livros didáticos parecem cumprir e ecoar o mesmo padrão – é a partir de outras imagens, e não apenas dos fatos e assuntos retratados, que elas também se repetem e ecoam.

Para Bakhtin (2002), tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele, pois nenhum falante é o primeiro a falar sobre o seu discurso, porque ele não está falando de algo pela primeira vez, já que cada um de nós encontra um mundo que foi articulado e elucidado, ou seja, falado por alguém.

Nas duas linguagens citadas – visual e oral – é possível notar como essas reproduções também acontecem nos livros didáticos e na geografia escolar. Se adotarmos o conceito de rizoma¹⁸ para os livros didáticos, podemos concluir que o livro em si não é nada, mas uma vez que através dele podemos atribuir infinitas possibilidades dentro de determinados espaços (sala de aula, por exemplo) ele passa a conter intensidades capazes de transitar por outros campos, como uma espécie de partícula que circula dentro de um organismo.

Ou seja, a partir do momento que num determinado ponto de um livro podemos fazer relações com outros temas ou assuntos é quando se torna possível multiplicar as possibilidades, desconstruir a raiz principal no ponto de fuga e nos conectar a outros temas, porém também interligados àquele, já que o rizoma transita por todos os pontos – ou essa possibilidade de multiplicação, a intensidade pela qual Deleuze chama de Platô¹⁹. Associando a ideia de João Cabral de Mello Neto com a de Deleuze, podemos entender que assim como o canto do galo acontece a partir de outro canto (essa incompletude sugere que um galo deixa para o outro completar o que

¹⁸ Para Deleuze, o rizoma é inter-relação entre os conceitos. O rizoma é o modelo de realização dos acontecimentos, que tem espaços e tempos livres, onde os acontecimentos são potencialidades desenvolvidas das relações entre os elementos do princípio característico das multiplicidades.

¹⁹ Por essa razão, o nome do livro: Mil platôs, ou seja, infinitas intensidades com potencialidades de multiplicação.

iniciou), o livro se conecta a outros temas a partir de outros – há uma estrutura que imita uma trama, pela repetição de palavras e segmentos (que sugere repetição de ações, como no trabalho de tecer).

Nesta pesquisa, a preocupação em lidar com como as fotografias constituem a produção de algo, a partir da sua atribuição de significados e como elas podem influenciar estudantes e professores na interpretação do mundo – fazer os estudantes a pensar o mundo real, desenvolver a capacidade de observação e levantar perguntas, mesmo que estas não tenham respostas.

A abundância de imagens que estão presentes aos olhos das pessoas é uma das preocupações deste capítulo, que busca compreender como elas podem influenciar ou não o modo de se observar o mundo, que faz parte de uma educação visual:

Nestas circunstâncias, o observador é deixado à sua capacidade intuitiva para captar as imagens e “repetição silenciosa”: as imagens que estão nas paredes e quadros-negros estão para serem olhadas e aprender mais do que perguntar e analisar. Sem uma instrução clara e atraente para repetir a instrução das figuras que se tornam reconhecíveis pela sua frequência de ocorrência, o destinatário tem poucas ferramentas para desenvolver qualquer análise crítica²⁰ (HOLLMAN & LOIS, 2015, p. 169)

Desta forma, podemos intuir que a “repetição silenciosa” das imagens que exaustivamente fazem parte da educação visual nas escolas pouco contribui para aumentar a visibilidade e compreensão do mundo em que vivem, pois elas se limitam a produções imagéticas que se repetem nos livros didáticos e não dizem mais nada além daquilo – tanto no que diz respeito à própria imagem, mas também no que diz respeito ao que está em torno dela – os textos e legendas.

Dentre as linguagens mais utilizadas no Ensino de Geografia estão as cartográfica e a fotográfica; as quais, na maioria das vezes, assumem o sentido da representação do real e do espaço geográfico, seja este real espacial, entendido como algo mapeável ou visualizável, capturando ambas as linguagens apenas no sentido da fonte, de prova mapeada ou visual da existência de algo no espaço. Esta captura reduz estas linguagens a meros depositários da realidade, retirando delas a potencialidade

²⁰ Bajo estas circunstancias, el observador queda librado a su capacidad intuitiva para aprehender las imágenes y a La “repetición silenciosa”: las imágenes que están en las paredes y pizarrones escolares están para ser miradas y aprender más que preguntar y analizar. Sin una instrucción clara respecto de la lectura de imágenes y apelando a la repetición de figuras de aparición, el destinatario tiene pocas herramientas para desarrollar cualquier análisis crítico.

criativa – expressiva – que as levariam a tornarem-se mais duas linguagens a se disporem diante dos estudantes e professores para dizer do mundo, para fazer invenções de mundo ainda não existentes, para afirmar algum possível outro modo de habitar o espaço.

A principal ideia neste capítulo é apontar através do livro didático utilizado nesta pesquisa, a maneira dicotômica como trata o tema do rural e do urbano a partir das fotografias, situando como elas participam ativamente da criação desse discurso. Será adotada a prática metodológica utilizada pelas pesquisadoras Hollmann & Lois (2015) sobre a abordagem e os modos de observar as imagens a partir de uma perspectiva da escola – como contexto de exposição e observação das imagens, que molda regras em torno do olhar, sendo eles: *o olhar turístico, o olhar científico e o olhar jornalístico*.

Sob esses olhares haverá uma relação entre a dicotomia do rural e urbana dos livros didáticos analisados nessa pesquisa, buscando compreender como as imagens acerca do tema contribuíram para a construção do assunto na geografia escolar e fora dela.

1.5 Os modos de olhar da geografia escolar: turístico, científico, jornalístico e artístico

A geografia, ciência conhecida como o visível que se explica pelo invisível, é também uma das disciplinas escolares que mais recursos visuais utilizam para versar os mais diversos temas. Gráficos, tabelas, charges, pinturas, desenhos, mapas e fotografias compõem a grande quantidade de recursos que podem ser explorados para ilustrar suas abordagens.

Sendo assim, a possibilidade de se compreender a geografia pode atingir paradoxos: ao mesmo tempo em que há a possibilidade de expansão do conhecimento, há também o risco de limitações – a padronização das imagens pode restringir e engessar a imaginação dos estudantes e professores. Há alternativas da geografia como uma pintura, não limitada ao desenho seco do mapa:

Cabe-lhe traçar uma tela do mundo, mas se essa tela chega a atingir a nitidez de uma pintura realista a descrição não logra obter, no entanto, o encantamento mágico de um quadro impressionista ou o fascínio sedutor de um quadro surrealista que conscientemente empresta o significado do invisível ao visível que o pintor vê. Até porque, se há entre um mapa e uma tela realista o fato comum da representação, o quadro realista pelo menos tem o paladar saboroso da inventividade

intelectual, enquanto o mapa do geógrafo tem contrariamente o sabor insípido da mera reprodução do visível. E isso não é gratuito. No mapa a representação exprime o jogo combatente das disputas da história. É preciso ideologicamente opacificá-lo. [...] Embora no fundo seja uma arte, o mapa tornou-se uma estética de controle, elaborado com os requintes da técnica pictórica que manipula símbolos, mas intencionalmente com a aparência de que nada significa. (MOREIRA, 2011, p. 35)

É usado o exemplo do mapa como uma das ilustrações que fazem parte do universo da geografia escolar. No entanto, as outras imagens que aparecem nos livros didáticos e outros processos pedagógicos assumem a mesma posição dos mapas – a ‘reprodução do visível’. Partindo da perspectiva da sugestão do autor citado, usar a inventividade talvez seja um dos modos de se pensar o espaço de outra maneira.

A fotografia, como imagem congelada, se apresenta para o professor como uma revelação do que foi anteriormente anunciado, ou seja, é a persistência do passado que atravessa o ritmo do presente, sendo o encontro dos tempos o campo de experimentação do geógrafo.

Sendo assim, ela é importante objeto pedagógico como forma ilustrativa, de representação daquilo que se pretende dizer – como forma de ‘prova dos dados’. Essa pesquisa não pretende criticar essa forma, nem tão pouco diagnosticar qual seria a melhor forma de lidar com as imagens: a busca é pelos possíveis caminhos que se podem fazer através de outros usos delas.

O olhar turístico

Segundo as autoras, esse tipo de fotografia apresenta grande eficácia para promover uma apreciação estética da paisagem – implica uma cuidadosa seleção do que entra e do que se recorta dentro dela.

Os livros didáticos de geografia que utilizam a estratégia de imagens com vistas panorâmicas acabam tendo a mesma função de um álbum de viagens, pois oferecem a mirada de um lugar que foi cuidadosamente escolhido para ser apreciado como belo: apresentam uma visão do conjunto e oferecem a perspectiva a partir das linhas que se destacam, atribuindo à identidade do local o que há de mais atrativo.

Como não são apresentados os detalhes do local, o que se observa é o campo visual, que inclusive dita uma atitude corporal do leitor que é a de observação da

paisagem – como um turista a utiliza – a prova de que esteve naquele local e é digno de ser apreciado.

O recurso de usar a viagem turística como narrativa de ensino e aprendizagem é funcional, principalmente quando esse relato parte dos docentes e discentes, pois as experiências pessoais são trocas válidas dentro de práticas pedagógicas. No entanto, os relatos de turistas são de situações momentâneas, ou até mesmo clichês do ponto de vista do que se pode conhecer em passeios e que deixam invisíveis as verdadeiras características do recinto.

Tomo como exemplo as imagens utilizadas nesta pesquisa, colhidas do livro didático e que foram consideradas turísticas pela forma como elas foram apresentadas: linhas horizontais, vista área e a exigência de um olhar contíguo do leitor, distante e com detalhes que ficam de fora do campo do visível:



Figura 4 – Olhar turístico²¹

Essa imagem faz parte da abertura da Unidade III do livro do sétimo ano, cujo título é: “O rural e o urbano no Brasil”. Trata-se de uma foto do ano de 2011, da cidade de Londrina – PR em uma área residencial de condomínios fechados. A legenda traz a seguinte informação: “Em diferentes áreas do Brasil, um número cada vez maior de pessoas tem optado por morar em bairros distintos do centro das grandes cidades”.

Essa imagem é enriquecedora do ponto de vista da percepção dos atuais fenômenos urbanos que invadiram as cidades de grande e médio porte brasileiras: os

²¹ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

condomínios fechados. Ela revela a indistinção do rural e urbano a partir de uma vista aérea onde os dois espaços se misturam trazendo a peculiaridade do que em tempos mais distantes era simples de separar, e atualmente não é mais: as áreas verdes que eram características atribuídas ao rural e as áreas aglomeradas ao urbano não são mais suficientes para esse tipo de classificação.

Atualmente, a dificuldade dessa definição está justamente no que essa realidade nos traz e é um dos pontos investigativos desta pesquisa: não há mais como definir e separar o que é rural e urbano, uma vez que esses espaços estão sendo colocados juntos, inclusive nas imagens.

A informação que consta na legenda desta fotografia é a de “avanço” sobre a área rural do município de Londrina. No entanto, sabemos que esse tipo de avanço é apenas físico, pois o avanço social atende apenas a uma pequena parcela da população – os moradores que contam com alguns privilégios, entre eles o da segurança. As áreas verdes foram substituídas por construções que se impermeabilizaram agravando o risco de acidentes, houve diminuição do acesso às vias públicas, o congestionamento das ruas e estradas vicinais piorou devido ao aumento da circulação de carros e as distâncias entre os trajetos exigem meios de transporte particulares.

Sendo essa a imagem de abertura do capítulo, muitas destas questões poderiam ser trazidas aos estudantes, pois há riqueza nas informações desse novo fenômeno urbano. Entretanto, as perguntas que estão abaixo dessa imagem sugerem outro tipo de diálogo com ela:

1. No Brasil, existem mais pessoas vivendo no campo ou na cidade?
2. Quais atividades se desenvolvem em cada um desses espaços?
3. Como é o dia a dia das pessoas que moram no campo? E o das pessoas que vivem nas cidades?

As perguntas pouco conversam com a imagem, e também não questionam o que poderia se extrair das informações que ela traz, induzindo os estudantes a descrever as atividades que são realizadas nela, mas não as suas relações.

A segunda imagem que remete ao olhar turístico é uma ilustração da cidade de Sabará – MG no século XIX:

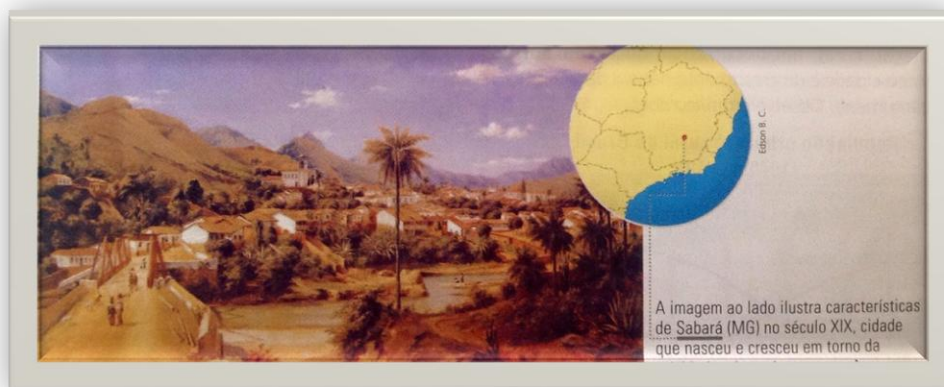


Figura 5 – Olhar turístico²²

Assim como a anterior, esta imagem também foi classificada como turística pela vista panorâmica, linhas horizontais e detalhes fora do visível.

A descrição da imagem faz parte do capítulo sete do livro do sétimo ano, cujo título é: “O espaço urbano brasileiro”. A abertura do capítulo traz essa imagem como ilustrativa para se pensar o processo de urbanização brasileiro. Trata-se de uma relação que os autores fazem entre o nascimento das cidades a partir do entorno das atividades extrativistas. Há uma forte associação entre a formação das cidades e as indústrias no transcorrer do capítulo.

Ao contrário da primeira imagem, essa é uma gravura e não uma fotografia. Como linguagem, não possui a mesma força que as fotografias conseguem efetivar como recurso pedagógico dos livros didáticos.

A escolha dos autores pelo uso de gravura, nesse caso, pode ter sido feita pela improbabilidade da existência de fotografias dessa época, ou também para reforçar aquilo que o texto quis dizer: o início da urbanização é antigo nessa região e não havia recursos tecnológicos que pudessem fotografar essa paisagem, associando assim o avanço da urbanização com a tecnologia dos registros.

A partir disso, podemos também pensar na força que a fotografia possui ao construir o conhecimento: “Em poucas palavras, duvidamos mais comumente da informação dada acerca da imagem do que seu conteúdo visualizado, pois este nos chega como se fosse o próprio real dando-se a ver aos olhos humanos” (OLIVEIRA Jr., 2009, p.21)

²² Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

O olhar científico

Segundo Hollmann & Lois (2015), enquanto disciplina escolar, a geografia tem como uma de suas finalidades a transmissão dos conhecimentos legitimados pelo discurso científico e considerados socialmente relevantes para serem ensinados às novas gerações. Sendo assim, é comum promover um modo de olhar que torna elementos explicativos do discurso científico que atribuem um valor de verdade irrefutável ao que entra no campo do visível.

As autoras utilizam o exemplo da fotografia e do mapa como registros visuais privilegiados para construir esse modo de olhar – como tecnologia da visão apresenta-se tal qual um registro objetivo e fiel à realidade. Essa situação advém justamente pelo fato de que o resultado da produção fotográfica possui uma objetividade como método mecânico, que a pintura ou gravura não conseguem realizar com o mesmo efeito: “E sob esse mecanismo de produção da imagem fotográfica, definiu a ideia que, em vez de olhar para uma representação de um objeto que estamos olhando para o próprio objeto em si mesmo” (HOLLMAN & LOIS, 2015, p. 176)

As fotografias classificadas como “olhar científico” são aquelas nas quais os textos e legendas orientam a observar de forma neutra e objetiva, distanciando-se da questão estética, que passa a ter lugar secundário na descrição.

Outro recurso utilizado neste tipo de fotografia são fragmentos de capturas fotográficas (zoom) que oferecem detalhes que uma vista panorâmica não conseguiria oferecer.



Figura 6 – Olhar científico²³

Nesta imagem, por exemplo, pode-se observar como o recurso do zoom foi vastamente explorado. Ainda no mesmo capítulo sobre o espaço urbano brasileiro, o subitem “O espaço das moradias” utiliza as imagens de satélite do município do Rio de Janeiro – RJ para revelar as desigualdades socioespaciais entre as moradias de diferentes bairros da cidade: Morro do Alemão e Barra da Tijuca. Na mesma imagem, um mapa municipal mostra os detalhes fazendo um zoom para localizar em escalas e distâncias onde esses bairros estão configurados.

A legitimidade de uma imagem de satélite é clara e notória, indicando a neutralidade com que as autoras propõem a classificação das imagens de olhar científico. Nesse caso, a urbanização foi tratada como algo bastante desigual em relação às construções das moradias, baseada principalmente no tamanho das casas. É possível identificar pela própria imagem que, apesar dos tamanhos das moradias serem diferentes, ambas as regiões são populosas e aglomeradas. Talvez esse seja o risco de se utilizar imagens que cientificamente são muito eficientes, porém reducionistas:

²³ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

É inegável o grande avanço propiciado pelas tecnologias da informação, aí incluída a imagem inclusive e, principalmente, para a Geografia. O problema consiste no risco de redução da disciplina aos seus meios, sob a velha alegação de que a precisão do instrumento confere legitimidade científica ao conhecimento produzido. (CASTILLO, 2005, p.63)

Dessa forma, compreendemos que os avanços tecnológicos relacionados às possibilidades de diferentes tipos de imagens e as suas representações são importantes, pois diversificam e quantificam maiores informações a respeito do espaço geográfico. No entanto, como Castillo (2005) indica; os avanços se limitam a “matematizar” a paisagem, apenas.

O olhar científico nesta imagem foi construído ao lado das seguintes questões:

1. Há diferenças no tamanho das moradias?
2. O que existe de diferente entre os bairros, em relação à infraestrutura urbana (asfaltamento, arborização das ruas, etc..)?
3. O que chamou sua atenção nas imagens? Troque ideia com os colegas.

As propostas de questionamentos feitas ao leitor do livro o conduzem a pensar a mesma coisa que o texto e a imagem sugerem – esse tipo de abordagem dá credibilidade à explicação científica que o texto fornece, ou seja, foi explicado que realmente aconteceu e este é o teste que comprova empiricamente (HOLLMAN & LOIS, 2015).

A próxima imagem, também classificada como olhar científico, nos traz a região metropolitana de Belo Horizonte – MG, na classificação da hierarquia urbana brasileira:



Figura 7 – Olhar científico²⁴

Nota-se que a imagem traduz o que é metrópole usando os seguintes critérios imagéticos: aglomeração de arranha-céus e a ideia hegemônica de identidade como algo moderno, sem características de ruralidade. “Noutro sentido, o território urbano ficou referido ao tempo contínuo, ao mecanismo do relógio e ao espaço geométrico horizontal-vertical das ruas e edifícios.” (BIAZZO, 2008, p. 140)

Assim como na imagem anterior, o recurso de utilizar o mapa para localizar a região também surge para dar legitimidade ao texto e à imagem – distanciando-se da questão estética – que no caso, poderia ser classificada como cartão postal, e aproximando-se do olhar científico, que é a análise da imagem como uma metrópole.

Outra imagem classificada na mesma categoria é a que conta com o artifício de “antes e depois” como recurso e prova científica das mudanças que ocorreram com o tempo:

²⁴ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.



Figura 8 – Olhar científico²⁵

Essa imagem traz a cafeicultura como base da economia no Brasil da década de 1950 e que foi substituída pela atividade industrial em 1960, como alavanca de desenvolvimento, com a instalação de multinacionais. A temporalidade foi utilizada como um efeito visível de transformação da produção econômica, fazendo da urbanização um processo nitidamente industrial.

O olhar jornalístico

Como disciplina escolar, a geografia possui uma vantagem didática em relação às demais: os assuntos que frequentemente estão na mídia (política, turismo, catástrofes ambientais, clima, entre outros temas) também estão nos livros didáticos, e essa situação facilita inclusive para os editores e autores, pois há um vasto e rico banco de dados imagéticos.

Para Hollman & Lois (2015), os livros didáticos de geografia têm uma série de elementos em comum com o jornalismo, desde a finalidade de captar a atenção do leitor e alcançar seu interesse para mantê-lo informado, até o esforço de desenvolver uma linguagem clara, concisa, ágil e simples. Sendo assim, a linguagem visual se aproxima cada vez mais do formato jornalístico, com regras próximas que se impõem aos meios de comunicação: “Este modo de olhar habilita as emoções: é principalmente um olhar chocado. A partir do visual, as fotografias jornalísticas buscam capturar os

²⁵ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

eventos no momento justo, como dizia o fotógrafo Bresson, no momento decisivo.” (HOLLMAN & LOIS, 2015, p. 182)

A estratégia em usar imagens jornalísticas nos livros didáticos como recurso funciona como verossimilhança dos fatos por duas razões: os livros na cultura escolar são considerados suportes de conhecimento legítimos, assim como a imprensa. Usar as mesmas imagens da mídia no livro didático causa aproximação visual do que já foi visto em revistas, jornais e televisão e passou pela aprovação da autoria e editoria de quem escreveu aquele livro. Se exibido e trabalhado pelos docentes, o impacto da veracidade se torna ainda maior.

A imagem de trabalhadores selecionando lixo urbano na cidade de São Paulo – SP em 2010 faz parte do mesmo capítulo das imagens anteriores, cujo subtítulo é “Como tornar a cidade um melhor lugar para viver”. O texto procura mostrar alternativas de solução de problemas que atingem o espaço urbano.

A fotografia utilizada não traz a sua fonte, porém usa o recurso da legenda com a explicação de onde veio – um jornal da cidade veiculado no meio digital. Dessa forma, a ideia de confiança da imagem com o fato torna-se ainda maior, uma vez que o texto confirma verbalmente aquilo que a fotografia propõe:



Figura 9 – Olhar jornalístico²⁶

²⁶ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

A próxima imagem faz parte do capítulo 6 “O espaço rural brasileiro”, do subitem “Reforma agrária: a reorganização do espaço rural” e traz a fotografia de um agricultor trabalhando em um assentamento no ano de 2008.

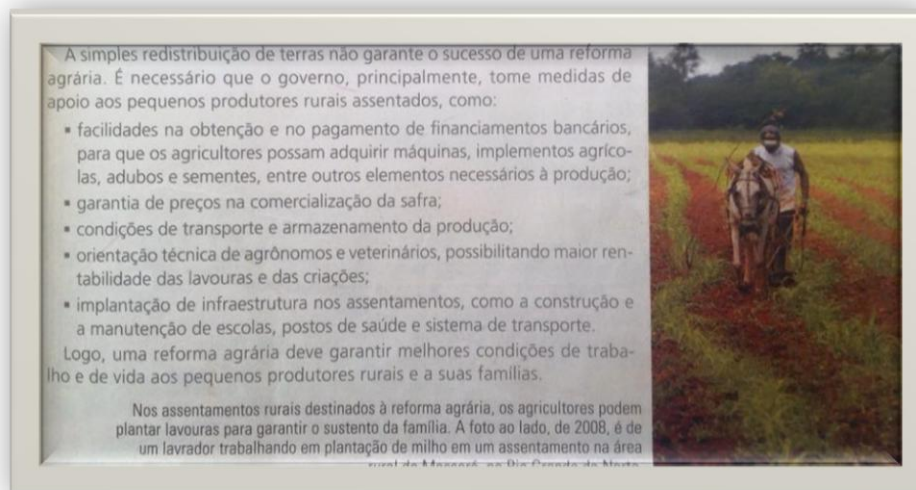


Figura 10 – Olhar jornalístico²⁷

O exercício referente a essas imagens e textos traz as manchetes de jornais dos anos de 2011 e 2012, respectivamente, e sugere aos estudantes que se escreva um texto sobre a importância da reforma agrária. Essas manchetes tornam-se tendenciosas à medida que usam palavras de ordem tais como “invadem”, ao invés de “ocupam”, ou ainda “recusam ordem da Justiça”, ao invés de “não cedem às ordens”.

Mesmo que o texto principal traga informações de que a reforma agrária é necessária, as manchetes dos jornais trazem o contrário – o que não deixa de ser uma boa estratégia para que os docentes trabalhem na perspectiva de olhar criticamente notícias veiculadas impressas.

Sob esses três olhares identificados até agora, podemos notar que a dicotomia rural e urbana está apontada nas imagens, e nos textos também. São três as situações que envolvem essa identificação:

A primeira é a própria divisão dos capítulos, que trata o assunto rural/urbano em itens e subitens separados; a segunda é a imagem de abertura do capítulo, que ao abordar o assunto coloca características rurais e urbanas no mesmo plano da fotografia;

²⁷ Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro, 7º ano. Acervo pessoal.

e a terceira está na construção dessas imagens pautadas, sobretudo, na ideia de desenvolvimento urbano associado à industrialização.

O olhar artístico

Acrescento o olhar artístico como uma das propostas da tese. Sendo a potência menor uma das escolhas para o uso pedagógico de imagens, faço da arte a possibilidade de olhar com novas percepções, voltando a atenção e a imaginação criadora para novos pensamentos espaciais, os quais contam com ela como intercessora nas suas diversas linguagens. A Geografia pode usar a arte como potência em criar saberes a partir de imagens inventivas e não tão representativas.

Nesta tese, procura-se experimentar uma geografia (e seu ensino) que pode resgatar a diferença que se materializa em espacialidades/territorialidades próprias do universo da arte. O olhar artístico foi entendido por nós como uma dessas possibilidades, pois resgata a co-existência, da multiplicidade, como Massey (1999) nos aponta. Segundo essa autora, o espaço é constituído através de um processo de interações, o que o torna a esfera da existência da multiplicidade onde distintas trajetórias (e narrativas) co-existem, sendo a arte uma delas que tem, com muita frequência, potência de minoria ao nos oferecer alternativas de compreender o espaço a partir de outros parâmetros e miradas. É nessa perspectiva que o olhar artístico pode nos trazer outras possibilidades espaciais sem que a homogeneização imagética dos livros didáticos as contamine.

1.6 A construção da dicotomia rural-urbana a partir das fotografias: uma vulgata imagética

“A linguagem é um modo de aparição do ser e, portanto, o lugar da verdade”

(LARROSA, 2006, pg. 156)

É possível através da análise da seleção das imagens que foram utilizadas nesta pesquisa identificarmos como a dicotomia foi construída.

Em um primeiro momento os dois temas se apresentam concomitantemente na unidade III do livro, com o título de “O rural e o urbano no Brasil”. Logo em seguida

e na mesma unidade, os capítulos se separam de forma dicotômica verbalmente: “O espaço rural brasileiro” (capítulo 6) e “O espaço urbano brasileiro” (capítulo 7).

No capítulo 6, dedicado ao espaço rural, são apresentadas quinze imagens, das quais nenhuma se aproxima da primeira imagem que aparece na abertura da unidade. Entre elas, quatro imagens são de gado bovino, cinco imagens de máquinas agrícolas, quatro imagens de trabalhadores rurais no campo, uma imagem de atividade extrativista e uma gravura que se refere à utilização do solo no espaço rural.

Pelas definições imagéticas, este livro indica apenas uma forma de reconhecer o que é rural: através do gado, do verde, das máquinas agrícolas e atividades extrativistas.

O capítulo 7, voltado ao espaço urbano, lida com a urbanização como um processo intimamente associado ao processo de industrialização, seja nos textos ou nas imagens. Das dez imagens ilustrativas, há uma gravura, uma imagem da indústria, um arranha-céu; duas imagens do lixo urbano, uma moradia de palafitas, uma imagem de fila de pessoas por emprego, duas imagens de satélite de diferentes bairros e uma imagem da agricultura de 1950.

Entende-se que o capítulo procura trabalhar a urbanização como um problema social, pois a maioria das imagens retrata os problemas que a urbanização acelerada traz: moradias inadequadas, desemprego, lixo e desigualdade social.

A dicotomia estabelecida pelo livro é notada nas imagens e nos acontecimentos que os fenômenos urbanos e rurais trazem. Ambos são tratados separadamente, como se fossem espaços divididos por uma fronteira, como se cada situação que acontece em cada um deles não tivesse relação.

Essa distinção entre os espaços pode ter sido criada no desenvolvimento da modernidade, através da qual a ideia hegemônica de progresso está profundamente ligada a visões sociais constituídas no meio urbano-industrial europeu:

[...]o rural da modernidade ficou identificado com a tradição, incivilidade e irracionalidade. Associado às relações face a face, às culturas estáveis, homogêneas e primitivas, ficou identificado como conservador. Associado ao antigo regime – feudal em alguns casos e escravistas em outros – ficou identificado como conservador. Associado ao antigo regime – feudal em alguns casos e escravista em outros – ficou identificado como autoritário, não democrático. Noutro sentido, o território urbano ficou referido ao tempo contínuo, ao mecanismo do relógio e ao espaço geométrico horizontal-vertical das ruas e dos edifícios. O território rural ficou associado ao tempo

sazonal e ao espaço ecossistêmico da natureza. (BIAZZO, 2008, p.140)

Notamos que as imagens do livro didático analisado nesta pesquisa identificam os espaços rurais e urbanos, como o autor acima aponta: território urbano ao tempo contínuo e o rural como sazonal, como se pode observar na figura 5; que apresenta uma cidade mineira em tempos antigos e utiliza o recurso da gravura como forma de demonstrar que naquela época ainda não havia progresso e nem recurso tecnológico para dar significado a uma cidade; e na figura 8, que aposta na exibição do antes & depois como referência ao progresso no que diz respeito ao trabalho industrial.

As demais imagens, que estão associadas ao rural, limitam-se ao sazonal, como o autor indica, com as típicas imagens que remetem ao campo: gado, plantações, e trabalhadores com trabalhos manuais, tal como na escravidão.

As paisagens se concretizam nas imagens dos livros didáticos utilizando representações originárias de diferentes universos simbólicos, porém reproduzidos através de construções sociais impostas pelo trabalho incorporado em cada uma delas, cristalizando a dicotomia proposta.

Quando Larrosa (2006) coloca a linguagem como um modo de aparição do ser, nos faz pensar em como a verdade também pode ser uma relativização dos temas como lugar comum, assim como as imagens possuem os seus significados nos livros didáticos. A proposta desta pesquisa não é duvidar da veracidade ou do papel das imagens, mas sim de encontrar outras possíveis maneiras de lidar com elas.

Lestegás (2002) é um dos autores que define a relação que existe entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar desde a perspectiva do conceito de cultura escolar e do modelo disciplinar. O pesquisador aborda os elementos e as peculiaridades da geografia como disciplina escolar, assim como a função que se atribui no currículo, adotando a vulgata²⁸:

Uma vulgata é um conjunto de conhecimentos ou conteúdos compartilhados pelo professorado e considerados como característicos da disciplina, o que significa que convém eliminar dela tudo que não seja considerado como um saber absolutamente aceito por todos. De maneira que, ainda que o conhecimento geográfico seja o produto dos discursos muito variados e às vezes divergentes, o professor de

²⁸ Toda disciplina escolar conta com quatro ingredientes: uma vulgata, uma série de exercícios-tipo, procedimentos de motivação e um conjunto de práticas de evolução (Lestegás, 2002)

geografia deve limitar-se a ensinar somente aquilo que aparece como não-discutível. (LESTEGÁS. 2002, p. 175)

Logo, o assunto considerado uma ‘vulgata’ na disciplina de geografia é a singularidade de um conjunto de assuntos que a comunidade científica adota como sendo a base para a compreensão da disciplina – o que é não discutível e amplamente aceito por professores, pesquisadores e estudantes, mesmo que esteja passível de erros.

A dicotomia rural-urbana faz parte dessa vulgata, pois prioriza exclusivamente valores atribuídos, que automaticamente são exibidos em suas imagens.

No entanto, a própria vulgata fotográfica aponta que a relação mais comum da urbanização está associada à verticalização, e não somente à indústria.

Isso é possível de compreender quando analisamos como isso é tratado nos livros didáticos de geografia.

A seguir, as tabelas exemplificarão alguns autores de livros didáticos selecionados pelo PNLD do ano de 2017 (ano em que estava sendo realizada esta pesquisa) e suas idênticas abordagens imagéticas sobre o tema. Para a construção da tabela, foram analisadas as fotografias presentes e os subitens que fazem parte da divisão dos capítulos e que são comuns em relação à abordagem do assunto rural/urbano, sendo elas²⁹:

— em relação ao urbano: arranha-céus, trânsito de automóveis, problemas urbanos (moradores de rua, lixo urbano, violência), imagens de satélite (energia elétrica);

— em relação ao rural: atividades agrícolas (manual/mecanizada), trabalhadores rurais, atividades pecuárias (gado bovino).

²⁹ Imagens como mapas, tabelas, gráficos, pinturas e charges não foram consideradas, pois como já foi supracitado nesse texto, as fotografias que foram escolhidas como material de pesquisa.

Tabela 1 – Aspectos urbanos

URBANO				
AUTORES	SUBITENS DO CAPÍTULO	ARRANHA-CÉU E TRÂNSITO DE AUTOMÓVEIS	PROBLEMAS URBANOS	IMAGENS DE SATÉLITES
Ribeiro (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brasil: um país urbano ✓ Cidades médias, metrópoles e megalópoles ✓ A rede urbana brasileira 	4	0	1
Magalhães (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O espaço urbano e industrial ✓ Histórico da industrialização brasileira ✓ Urbanização brasileira ✓ Grandes cidades e sua influência 	3	4	0
Sampaio (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Urbanização e migração ✓ Transporte ✓ Urbanização e modernização da comunicação 	4	3	1
Torrezani (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Industrialização e urbanização no Brasil ✓ Urbanização ✓ O crescimento das cidades e os problemas urbanos 	4	3	0
Garcia (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brasil: de país agrário a país urbano-industrial ✓ O crescimento das cidades e a formação das metrópoles 	5	2	2
Giardino (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As primeiras vilas e o processo de urbanização ✓ A industrialização e o crescimento urbano ✓ Rede urbana e metropolização 	9	5	2

Fonte: Elaborado pela autora. Baseado na leitura dos livros didáticos pesquisados.

Nota-se que para os autores dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, existem alguns temas que são comuns ao tratar a urbanização – ela quase sempre está associada à indústria. A função urbana que os livros didáticos trazem é a de uma situação estabelecida pelo trabalho que a indústria gera dentro das cidades.

Numericamente, o que identifica uma cidade nesses livros são as fotografias de prédios elevados e trânsito de automóveis. Se levarmos em conta que os leitores desses livros são estudantes de cidades brasileiras com diversas composições, esse tipo de classificação possui uma tendência em limitar o que é cidade. Por mais que estejamos inseridos dentro de um contexto global de construções arquitetônicas homogêneas, existem características distintas entre elas, que a educação visual imposta por esses livros não permite ver.

As imagens de satélite como recurso são apresentadas como “novidade” dentro desse processo pedagógico imagético, e mais uma vez cumpre a função de *Comenius* – a de comprovar o que o texto escreveu, reduzindo a potencialidade de análise do espaço geográfico.

Dessa forma, compreendemos que os avanços tecnológicos relacionados às possibilidades de diferentes tipos de imagens e as suas representações são importantes, pois diversificam e quantificam maiores informações a respeito do espaço geográfico.

A tabela seguinte enumera os aspectos relacionados ao mundo rural que os livros didáticos produzem:

Tabela 2 – Aspectos rurais

RURAL				
AUTORES	SUBITENS DO CAPÍTULO	ATIVIDADES AGRÍCOLAS (MANUAIS E MECANIZADAS)	ATIVIDADES PECUÁRIAS	TRABALHADORES RURAIS
Ribeiro (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A agricultura brasileira ✓ A pecuária ✓ Consequências ambientais do modelo agrícola brasileiro ✓ Os conflitos no campo e a reforma agrária 	11 Manual: 5 Mecanizada: 6	Criação de porcos: 1 Gado bovino: 2 Criação de aves: 1	7
Magalhães (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paisagens e contrastes do espaço rural ✓ Diferentes formas de cultivar a terra ✓ Diferentes formas de criar animais ✓ A questão agrária 	4 Manual: 1 Mecanizada: 3	Bovino: 1 Suínos: 1 Aves: 1 Ovinos: 1 Caprinos: 1 Búfalos: 1	3
Sampaio (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Características da agricultura no Brasil ✓ Modernização do campo ✓ Problemas no mundo rural 	9 Manual: 7 Mecanizada: 2	Criação de aves: 1	9
Torrezani (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O espaço rural e a agricultura brasileira ✓ Contrastes no campo brasileiro ✓ Reforma agrária 	5 Manual: 1 Mecanizada: 4	Gado bovino: 3	4
Garcia (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A modernização da agropecuária brasileira ✓ Os contrastes tecnológicos no campo brasileiro ✓ Reforma agrária e conflitos no campo 	8 Manual: 2 Mecanizada: 6	0	3
Giardino (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As atividades econômicas no campo ✓ Tecnologia e industrialização no campo ✓ As atividades extrativistas no campo ✓ Distribuição de terras 	17 Manual: 10 Mecanizada: 7	Gado bovino: 2 Criação de aves: 1	10

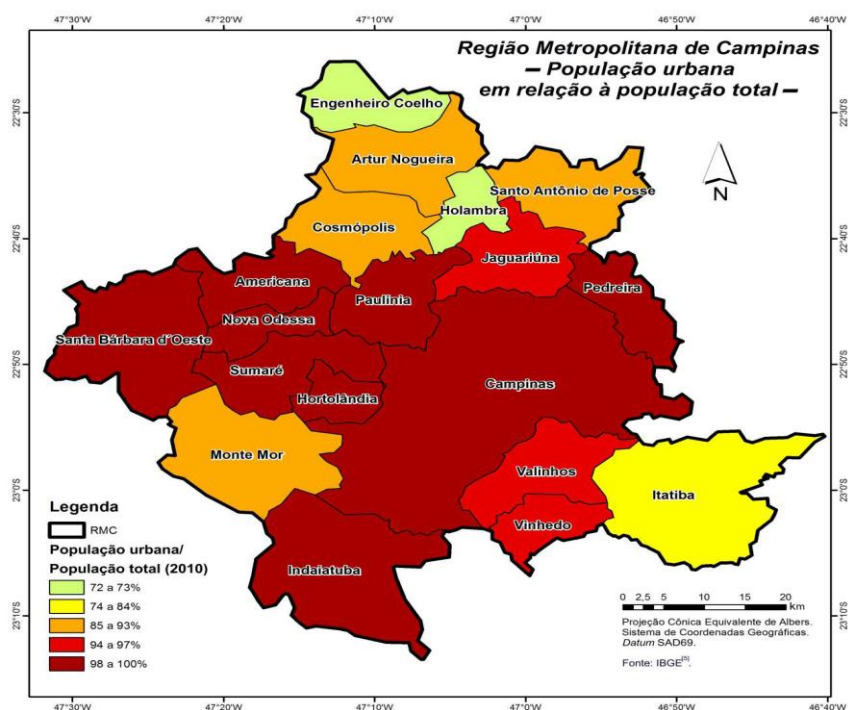
Fonte: Elaborado pela autora. Baseado na leitura dos livros didáticos pesquisados.

Assim como os aspectos urbanos estão associados às atividades econômicas, os rurais também o são. Nota-se que os trabalhadores rurais estão presentes em todos os subitens dos capítulos e são apresentados de forma bastante dicotômica: ora operando máquinas, como os tratores, ora com a colheita agrícola. Nenhum dos livros analisados apresenta outros profissionais que lidam com atividades agrárias, tais como os veterinários, administradores, biólogos, geólogos, etc.

O turismo agroecológico, os hotéis-fazendas e casas de shows, que usualmente ocorrem nas áreas rurais, curiosamente não foram apresentados; e isso causa estranhamento, uma vez que os livros se propuseram a associar os conceitos de rural e urbano com atividades econômicas.

Além das características apresentadas anteriormente na Geografia escolar, as diferenças espaciais antagônicas também podem ser notadas nos mapas, por exemplo. No entanto Massey (2009) afirma que o espaço não é um mapa, e mapa não é o espaço, mas mesmo mapas não devem pretender impor sincronias incoerentes. (p. 63)

O mapa a seguir foi produzido pela Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisas Agrícolas) e faz parte de um atlas geográfico escolar da RMC (Região Metropolitana de Campinas – SP), cuja distribuição ocorreu nas escolas municipais no ano de 2016.



Mapa 1 – Região Metropolitana de Campinas³⁰

Nele, as legendas trazem os aspectos urbanos e rurais pela quantificação das populações, contabilizadas em porcentagem. Nota-se que quanto mais as cidades se distanciam de Campinas, mais elas se “ruralizam”.

Áreas urbanas são habitualmente caracterizadas por construções de prédios, ruas asfaltadas, trânsito, veículos automotores, etc. Áreas rurais são apresentadas como atividades agrícolas e pecuárias, animais, plantações verdes e vazios demográficos.

É inevitável pensar nas cidades, inseridas no contexto da globalização, reprodutoras de cenários quase idênticos. No entanto, se partirmos do pressuposto de que esses livros didáticos, adotados pelas escolas, atingem desde grandes cidades, como São Paulo, até as pequenas cidades interioranas, essas imagens acabam perdendo sentido; uma vez que descaracterizam as particularidades regionais e engessam o pensamento espacial, padronizando-o em apenas uma direção. As fronteiras da duplicidade das imagens nos livros didáticos, na realidade, misturam-se de forma tão intensa e silenciosa nos grandes centros urbanos que dificilmente conseguiríamos distinguir as paisagens rurais das urbanas. As imagens mais atrapalham do que ajudam o pensamento espacial: “Assim como cada contexto de tempo expresso na visão do Brasil e de mundo do seu autor, o livro didático produz seu contexto, nem sempre sendo claro onde o Brasil real e o Brasil do livro didático tem fronteira definida.” (MOREIRA, 2014, p.123).

O que inquieta parte desta pesquisa é exatamente esta situação: qual é o efeito do aprisionamento e padronização dos livros didáticos de geografia nas paisagens e situações sociais?

A classificação imagética dos aspectos rurais e urbanos presentes nos livros didáticos de Geografia nos informa um percurso de representação concebido como espacialização – associação entre o espaço e a fixação de significado (MASSEY, 2009, p.43). Ou seja, as características atribuídas ao espaço são procedidas das configurações que as imagens nos trazem e se apresentam.

A leitura da imagem nos livros didáticos traz elementos fixos, gerando paralisia espacial – quanto à sua classificação – ou seja, o espaço recebe apenas uma única nomeação: ou é rural, ou é urbano. Não há outra forma de classificação, mesmo que o espaço possua características rurais e urbanas, como no caso, o distrito de Sousas,

³⁰Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas (EMBRAPA, 2013).

em Campinas – SP; local onde foram feitas as experimentações escolares dessa pesquisa.

Sendo assim, o livro didático configura o jeito de se pensar o espaço, como categoria dicotômica, quando apresenta as seguintes características que tomo como exemplo: a categorização das áreas rurais classificadas em um dos livros didáticos do sétimo ano e que foram usados na amostra dessa pesquisa para ilustrar como essa dicotomia foi abordada – mundo rural/gado bovino; mundo urbano/prédios altos e concentrados – e que, frequentemente estão presentes na maioria dos livros que abordam esse tema, além desse que foi citado.

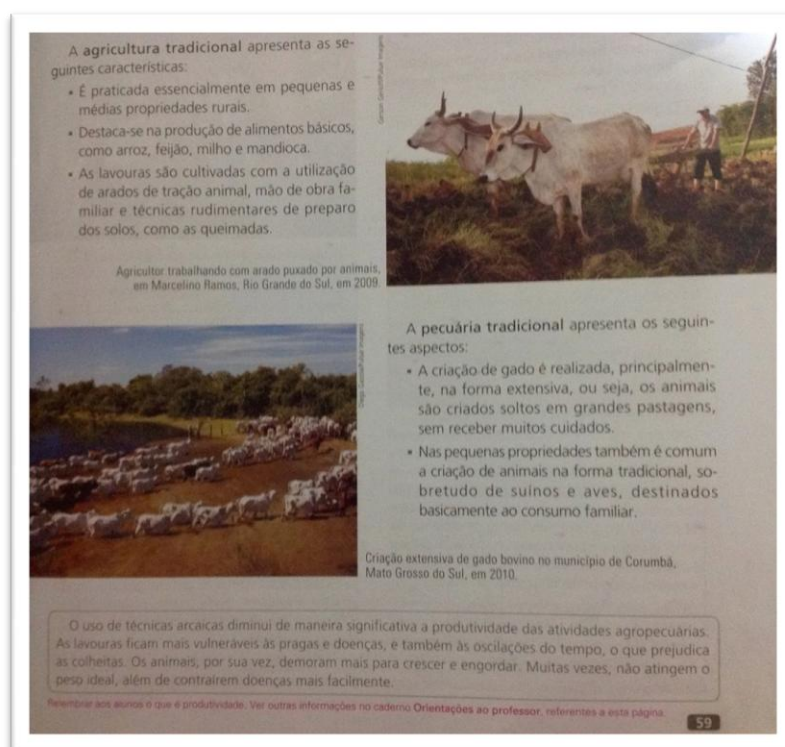


Figura 11 – O espaço rural brasileiro³¹

³¹ Livro: Geografia espaço e vivência, 7º ano/ Levon/Boligian. [etal.] Acervo pessoal.



Figura 12 – Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial³²

Esses conceitos dicotômicos e rotulados acerca do rural e do urbano, representados nas imagens acima, impossibilitam a compreensão do espaço como aberto, contínuo e em movimento. Determinam quase que exclusivamente uma linha demarcatória ou uma fronteira que delimita campo e cidade, a qual muitas vezes é associada somente ao modo de produção econômico – urbano/industrializado X rural/agropecuário. Além do modo de produção econômica, a paisagem urbana e rural também é importante como determinante na composição e classificação desses espaços. Essas paisagens podem ser observadas através das fotografias que retratam esse tema, como já foi descrito anteriormente nesse capítulo.

É assim que a leitura fragmentada do espaço e da paisagem escapa da realidade do discurso geográfico:

Para uma ciência descritiva das formas geográficas do mundo, a falta do conceito pareceria em princípio não ser um problema. Afinal, diziam os antigos, a paisagem é o que se vê. Mesmo que a observação clássica de George proclame ser a Geografia uma ciência do visível que se explica pelo invisível. Conhecer o mundo seria um problema de boa visão, instruindo a tradição fragmentária de que mais vale uma boa técnica descritiva que milhões de teorias explicativas. (MOREIRA, 2014, p.34)

³² Expedições Geográficas (Melhem Adas & Sergio Adas). Acervo pessoal.

Antigamente, funcionava. Funcionava para mim, como professora cristalizada pelos conceitos e paisagens que os livros didáticos acabaram construindo na minha função docente: na facilidade de seguir as propostas do livro e das fotografias. Ou seja, o mundo era de fato bastante dicotômico, separado e fragmentado por características que verdadeiramente o separavam, como os livros didáticos de hoje se apresentam. No entanto, hoje há uma tensão e vazamento, pois os traços rurais estão no meio urbano, e vice versa. Além disso, os dois convivem mutuamente, sem haver separação.

A diversidade da composição de paisagens é bastante presente nos espaços em que vivemos, e por essa razão, quanto maior a heterogeneidade imagética para lidar com o tema, mais ampla se tona a possibilidade de se pensar o espaço de forma vívida como Massey (2009) propõe.

Podemos notar essas práticas híbridas, pois parte da população residente no campo incorporou hábitos urbanos em decorrência da expansão da infraestrutura, da maior fluidez propiciada pelo desenvolvimento das vias de transporte e de informações veiculadas pelas mídias, como a televisão e a internet. Sendo assim, podemos observar práticas ditas “rurais” como o cultivo de hortas e de criação de pequenos animais nos quintais “urbanos”, bem como as manifestações culturais e religiosas, que se misturam nos dois ambientes. (HESPANHOL, 2013)

Em Campinas-SP, notamos situações permeáveis de encontros entre rural e urbano, como a pastagem do gado bovino em lugares antes inimagináveis, como por exemplo, ao lado do shopping Center Iguatemi e próximo aos altos prédios de luxo ao redor, na rodovia Heitor Pentead. As imagens a seguir destacam essa variação:



Figura 13 – Acervo pessoal



Figura 14 – Acervo pessoal

Nessa área, o tráfego intenso de veículos causa congestionamento (característica marcadamente urbana) em áreas ditas rurais, que por sua vez, ocorrem pela ocupação dos condomínios fechados e espaços de lazer. Não há mais distância física entre os espaços como havia antigamente, portanto há uma formação híbrida e coetânea.

Essas categorias que já não se sustentam no mundo acadêmico, ainda insistem presentes no mundo escolar, o que atrapalha o aluno de pensar o espaço em que ele vive com categorias inadequadas.

A discussão dessas categorias espaciais nos mostra que com a intensificação das atividades capitalistas e com uma maior integração entre esses espaços, as articulações e os fluxos passaram a ser cada vez mais frequentes e ícones do urbano e do rural, respectivamente, tornaram-se presenças marcantes no campo e na cidade.

Usando a história como suporte, constatamos que na sociedade capitalista e urbana do final do século XX e início do século XXI, o campo vem ganhando um significado simbólico como espaço de reencontro, onde se evoca o tradicional, as origens e o contato com a natureza (LOCATEL, 2013).

Um dos exemplos de alterações espaciais é o das antigas áreas periféricas dos grandes centros urbanos, ocupados por condomínios luxuosos de alto padrão, distantes da vida arcaica e se contrapondo às características dos termos que até hoje definem e educam o que é classificado como rural.

As ruas foram asfaltadas, a energia elétrica amplificada e o saneamento básico instalado. As áreas florestais devastadas deram ao espaço outro significado – e para isso precisamos estar atentos a de que maneira a representação compreendida como fixação desses recursos tira o tempo dela. “Assim, a equiparação entre espacialização e produção de “espaço” empresta ao espaço não apenas o aspecto de uma multiplicidade discreta³³, mas também de característica de estase” (MASSEY, 2009, p. 47).

A classificação imagética dos aspectos rurais e urbanos presentes nos livros didáticos desta pesquisa nos informam um percurso de representação, concebido como espacialização (associação entre o espacial e a fixação do significado). Ou seja, as características a ele atribuídas são derivadas do que as imagens trazem em suas configurações.

As ciências sociais (LEFEBVRE, 2008), econômicas (VEIGA, 2004) e a Geografia acadêmica já constataram que esses dois espaços que aparecem separados nos livros didáticos já não possuem mais essa fixação de significados. Então, por que essa dicotomia ainda permanece nos livros didáticos? Como os estudantes conseguiriam ter

³³ Multiplicidade discreta: magnitudes extensivas e entidades distintas, o reino da diversidade e diferença. Divisível, dimensão de separação. Multiplicidade contínua: intensidade e mais evolução do que à sucessão. Multiplicidade de fusão. O rural e o urbano entrariam na classificação da multiplicidade discreta.

plena possibilidade de compreender o espaço a partir desses conceitos, se vivem em locais que se diferem dessa situação?

A maneira de se classificar o urbano e o rural, como os livros didáticos apresentam, se faz de modo frágil e precário, uma vez que estudiosos do tema já debateram:

Em função desses processos, se comumente compreendíamos o campo no contexto do rural e a cidade no contexto do urbano, atualmente polarizar ou pensar que essas formas de organização estão muito distantes torna-se tão arriscado quanto afirmáramos que houve a eliminação do rural pelo urbano. E ao refletir sobre essa problemática hoje, surge a questão: até que ponto se pode trabalhar e qualificar estas esferas – rural e urbano – uma vez que o avanço das cidades é um fato concreto, assim como a valorização do rural pelo urbano? (FERREIRA & ROSA, 2013, p.191)

Por sua vez, o livro didático localiza as imagens num conjunto de leitura disperso de signos que funcionam como “provas” dos textos que as antecedem, e mais do que isso – formalizam uma maneira de se pensar o espaço, e que nesse caso é dicotômica.

A relação problemática que essa pesquisa traz é a de que há pouca mobilização de pensamento, uma vez que o próprio espaço onde vivem já não faz mais parte da classificação colocada nos livros, restringindo-os de ir além da proposta colocada por eles.

A perspectiva do rural e do urbano como opostos foi confrontada pela ideia de existência de um *continuum* entre eles, que entre os polos extremos de rural e urbano, haveria uma gradação de possibilidades (LEONEL, SILVEIRA E SOUZA, 2014).

Outra classificação já existente é o de *rurbanização* (pulverização de cidades no meio rural), pela definição de Barros (1989) que conduziria a uma diversificação do uso do espaço rural como lugar de lazer e não mais, somente, como meio de produção. O campo estaria sendo percebido pela oferta de formas de vida opostas às urbanas.

Portanto, é notável perceber que mesmo com a eficiência visual que as imagens do livro traduzem sobre os espaços urbanos e rurais através das fotografias como fontes documentais, elas não dão conta de reconhecer as mudanças visuais e espaciais ocorridas, incluindo também as novas palavras gramaticais (*rurbanização* e

continuum, por exemplo) que tiveram que ser reinventadas para entender essas transformações.

Poderíamos identificar, nesses casos levantados, o que se pode definir como “vulgata”: o conjunto de conhecimentos compartilhados entre os professores no ensino (seja ele acadêmico ou escolar), refletido no processo de construção de uma versão do conhecimento escolar, que acaba tendo influência na aprendizagem dos alunos. No caso da situação aqui analisada, definiu-se que prédios altos estão no urbano e animais como vaca estão no rural.

A intervenção da pesquisa: fazer mover esse pano de fundo

1.7 Os combates

“Desespero quieto às vezes é o melhor remédio que há. Que alarga o mundo e põe a criatura solta. Medo agarra a gente é pelo enraizado. Fui indo. De repente tomei em mim o gole de um pensamento – estralo de ouro: pedrinha de ouro. E conheci o que é socorro.”

(Guimarães Rosa)

Qualquer tentativa de combate à rigidez disciplinar dos currículos, das imagens paralisadas dos livros didáticos e dos modelos pedagógicos que estão dentro das escolas causa estranhamento. Essas experimentações foram um desafio para mim nas duas instâncias: como pesquisadora e como professora.

Na situação de pesquisadora, o combate partiu do âmbito de experimentar algo na pesquisa que até então não tinha realizado nas minhas experiências acadêmicas: disparar o sentido de busca pelo total desconhecido, e talvez esse seja realmente o motivo de uma pesquisa – buscar o que não se sabe.

Como professora, o desafio foi ainda maior por ter que me desapegar de conceitos que até então estavam enraizados nas minhas práticas pedagógicas. A dicotomia rural e urbana ainda não havia se deslocado de mim em quase nenhum momento, e por isso, a dificuldade da experimentação.

No entanto, as palavras de Guimarães Rosa na epígrafe me ajudaram a pensar no que eu poderia combater: fazer do medo preso no enraizado um gole de pensamento para outras miradas. Neste capítulo, apresento as pedrinhas de ouro – o socorro.

As justificativas para o uso de imagens artísticas e não habituais que substituem as imagens dos livros didáticos como experimentações dentro da sala de aula são duas:

1. Como experimentação: a potência de experimentar é a possibilidade de dar outros significados, proliferar pensamentos, reinventar novas classificações que antes não estavam postas – no caso dessa pesquisa, é o rompimento com o rural e o urbano a partir de outro caminho, desmontando a cultura e apontando como isso não se sustenta, porque sozinho não dá conta, não se efetiva. A potência da desconstrução da dicotomia como experimentação é justamente a de apontar a dificuldade de se desmontar algo tão estático.
2. Como imagens artísticas: apresentam situações que não estão veiculadas exclusivamente à leitura de signos. Elas tensionam os significados, incluindo signos que antes não estavam dados. Não se trata de superar a dicotomia, e sim de lidar com ela, colocando o pensamento espacial em devir, pois a ambivalência rural e urbana não consegue mais se manter como classificação. A fuga da figuração habitual promove desfigurações que possibilitam os pensamentos de criar novas figuras para esta relação, com a re-existência de outras. Circular novas fotografias e novas imagens não apenas como provas documentais da escrita que dicotomizam a relação entre cidade e campo.

Portanto, usar fotografias não habituais para se falar desses espaços, para que possam ter outros tipos de potências, segue a expectativa de que:

É necessária uma reimaginação das coisas como processo (e sem dúvida, agora, amplamente aceita) para reconceituação dos lugares, de um modo que possa desafiar localismos exclusivistas, baseados em reivindicações de uma autenticidade eterna. Em vez de coisas como entidades discretas preestabelecidas, há agora, um movimento em direção ao reconhecimento do contínuo devir, que está na natureza do seu ser. O novo, então, bem como a criatividade, é uma característica essencial da temporalidade (MASSEY, 2009, p.45)

Relacionando o tema da pesquisa e a sugestão de pensamento espacial da autora, nota-se que tanto o rural como o urbano sofreram vários tipos de transformações (econômicas, sociais, políticas e arquitetônicas). Como então reimaginar o espaço?

O diálogo com pesquisadores e grupos de pesquisa do Projeto-Rede “Imagens, Geografias e Educação”, vem ampliando a possibilidade de buscar outras potencialidades das imagens na composição de percursos educativos que não as habituais, como outras estéticas, sentidos e sem- sentidos nas/das imagens, para além da ilustração/comunicação/informação (NUNES, OLIVEIRA Jr. & VALLADARES, 2013).

Sendo assim, a reimaginação dos espaços e a reinvenção dos mesmos se deu a partir do auxílio e discussão com esse grupo de pesquisa que se norteia através de três combates, a saber: nas imagens, no espaço e na educação.

Cabe ressaltar como essas práticas são combatidas, através dos itens que fazem parte do projeto-Rede, e que aqui serão pontuados bem como na minha pesquisa:

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. A principal ação educativa (subjetivadora) de uma imagem é nos dizer como devemos **experimentar a imagem**, nos expormos a ela, **como imagem**. (p. 3)

As imagens utilizadas nas experimentações realizadas referem-se à outra trajetória educativa de se pensar os espaços rurais e urbanos, na qual as imagens habituais dos livros didáticos foram substituídas por imagens que desfiguram a estabilização dicotômica que antes estavam acostumados.

“Experimentar” essa imagem significou forçar o pensamento para outra mirada, tomando a linguagem como intercessora, tornando possíveis os encontros de outros modos de pensar-habitar esse problema.

Um dos artistas utilizados foi Álvaro Domingues, geógrafo português que tem produzido um amplo conjunto de estudos sobre a teoria da paisagem, tendo cunhado o conceito de “paisagem transgênica” para caracterizar lugares intersticiais, de natureza ambígua e de difícil nomeação, entre a rua e a estrada, o campo e a cidade. Assim como outros autores, ele defende a ideia de que não há paisagem para sempre, de que elas são o registro de uma sociedade que muda e, se a mudança é tanta, haverá sinais para além de pouco tempo e muito espaço para compreender ou digerir, e assim as marcas como que se vão atropelando. Essa perspectiva vai ao encontro do que

Massey (2009) propõe: o lugar como eventualidade: “Então o ‘aqui’ é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É irremediavelmente aqui e agora. Não será o mesmo ‘aqui’ quando não for mais agora” (MASSEY, 2009, p. 201).

Outra razão para a escolha dessa imagem é que existem formas que são apresentadas separadamente nas fotos dos livros didáticos, e esse fotógrafo as coloca numa mesma imagem: nesse caso o rural e o urbano.

Utiliza a fotografia como forma de fixar essas improváveis dinâmicas que marcam esses lugares, como o exemplo abaixo, de uma das fotografias que foi utilizada na experimentação:



Figura 15 – Álvaro Domingues³⁴

Gerard Richter, pintor alemão foi outro artista utilizado como intercessor, e de maneira mais radical, aposta na pintura como forma de rasurar as paisagens, fazendo com que o espaço entre num desafio maior ainda sobre o devir.

³⁴ Disponível em: <http://voltaparafuso.blogspot.com.br/2012/03/falsa-dicotomia-entre-o-rural-e-o.html>. Acesso em: 08 jun. 2016.



Figura 16 – Gerard Richter³⁵

O outro combate da rede diz respeito ao espaço:

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: a) como algo extensivo, sobre o qual se dispõem as coisas; e b) como algo que se dá fora das imagens/linguagens, as quais simplesmente o capturariam/registrariam, sem que ele ganhasse existência também como/nas/através das imagens/linguagens. 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. (p.03)

A proposta desta pesquisa em combater o espaço é a de rompimento com os significados fixos representativos de algo que por si só não mais se sustentam, como alguns autores que tratam do tema já escreveram.

³⁵ Disponível em: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/landscapes-14>. Acesso em 08 jun. 2016.

A experimentação no ambiente escolar buscou outras formas de se pensar esta relação espacial, além da representação habitual construída, onde o rural e o urbano insistem em surgir como dois espaços inter-dependentes, mas divididos entre si. Uma vez que essa distinção, que dicotomiza, se faz fortemente amparada na figuração visual dada ao campo e à cidade como duas formas espaciais paisagisticamente antagônicas. Aposta-se em práticas educativas nas quais as imagens – sobretudo as fotografias – fujam desta figuração habitual, provocando desfigurações que possam derivar os pensamentos e criar novas figuras para esta relação espacial, levando a re-existir outra.

A última forma de combate, e tão mobilizadora como as demais:

Combate no campo da educação: que pode ser realizado a) **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), 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; e b) **sobre/com as forças-trajetórias humanas** – sobretudo docentes – ao promover experimentações em práticas formativas de professores, de modo que eles pensem em possíveis percursos curriculares que não se apoiem no saber escolar como acúmulo de informações e opiniões (busca de ruptura com a educação como informação), mas sim tomando este saber escolar como algo que prolifera pensamentos. Nestas experimentações busca-se que estes professores venham a lidar com as imagens e linguagens de maneira menos prescritiva-gramatical (informação onde o pensamento para, se estabiliza) e mais aberta-expressiva (obra onde o pensamento acontece, prolifera, sem negar a informação nela presente, mas escapando deste sentido único instituído às imagens nos ambientes escolares). (p.3)

Para combater o terceiro item do projeto-Rede, a pesquisa se pautou em experimentar outras ações a partir da vivência dos alunos e a impossibilidade do currículo dar conta de estabelecer uma proposta de educação menor³⁶.

³⁶ “Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância” (GALLO, 2002, p.169).

Entre as alternativas que busquei realizar nesta experimentação foi a de fazer com que o aluno reconhecesse o seu próprio espaço e realidade: o bairro em que vive, o bairro da escola, os lugares que frequenta e a cidade.

A partir desses três combates é que a pesquisa e a experimentação se ajustam, com a ideia de se lidar com a dicotomia através de fugas, e não de superação. Não se trata de negar aquilo que já foi construído, e sim de desestabilizar para provocar outros fluxos de pensamentos que sejam menos prescritivos.

1.8 Além do currículo

A importância do conhecimento do espaço ocupado e vivenciado pelos estudantes foi a de reconhecer o significado de vivência e pertencimento do qual eles fazem parte, e como esse conceito identitário provoca, ou não, determinadas visões do espaço.

A escola em que essa experimentação foi feita é localizada no distrito de Sousas, em Campinas – SP; e possui características que apontam a fusão entre o urbano e o rural, uma situação permeável onde, por exemplo, traços típicos urbanos estão no rural e vice-versa.

Para a pesquisadora Sonia Castellar (2015), ensinar Geografia a partir do estudo da cidade, do lugar e do urbano pode torná-la mais interessante por dois motivos: o aluno dá o significado à cidade porque a conhece e vive nela; é real e é onde ele tem as suas experiências. Além disso, pela visão da autora, a cidade é a articulação entre o meio físico e a sociedade (objeto de estudo da geografia). Para Doreen Massey (2009), o espaço é a uma construção relacional, aberta, múltipla, não acabada e em devir, marcando-se pela coetaneidade³⁷, pela imbricação de trajetórias e de histórias.

Os elementos para a análise que superam a superficialidade conceitual (no caso, as imagens não habituais sobre o rural e o urbano) nos permite revelar as infinitas possibilidades de se relacionar no espaço, incluindo novas maneiras que se fazem no plano da imaginação.

Romper a estrutura rígida que os livros didáticos estabelecem exige certos riscos, pois significa desestabilizar um modelo pedagógico em que todos os envolvidos

³⁷ Coetaneidade como concepção da multiplicidade do espaço, onde o espaço é a esfera da possibilidade da existência de mais de um conceito, que por sua vez, escaparia a qualquer tentativa ou estratégia de representação, de captura, de imobilidade. (ROCHA, 2013)

confiam: os professores, pais, alunos, diretores, coordenação, direção e talvez o mais irrevogável – órgãos institucionais como o PNLD, MEC, PCNs e as Diretrizes Curriculares.

Ou seja, podemos entender que o livro didático atua de forma coetânea com esses órgãos, pois eles é que determinam como o livro didático vai atuar.

Os PCNs sugerem que os eixos temáticos podem ser estudados de modo amplo e não devem ser compreendidos como uma sequência de assuntos a serem aprendidos, mas sim na elaboração de sua programação de curso.

Seguem as sugestões:

A abordagem do tema campo e cidade deverá ser realizada como parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho. [...] O conceito de formação socioespacial é uma categoria analítica que amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações. Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural, guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante. (p.65)

Ou seja, essa categoria dos PCNs unifica e historiciza a formação socioespacial, portanto não dicotomiza o rural/urbano como alguns livros didáticos o fazem. Mais adiante, indicarei como esses assuntos aparecem ou não nos livros didáticos: quais deles seguem ou não o parâmetro (utilizando, inclusive a categoria indicada), e os outros que se mantém mais próximos da vulgata do ensino de geografia.

Traçando a leitura de Massey (2009), esse trecho do PCN contradiz o que a autora sugere como forma de temporalidade: “A instaneidade é espacial, e portanto, não pode ser temporal. Mais uma vez, é deixar de imaginar a interconectividade do espacial, não como entre coisas estáticas, mas entre movimentos, entre uma pluralidade de trajetórias.” (p.119)

Dessa forma, os PCNs sugerem a formação rural e urbana como conceito de divisão do trabalho, historicamente e sugerindo nas suas representações as heranças do tempo (passado ou presente). Massey (2009), por sua vez destaca que a temporalidade não consegue ser espacial, propondo que haja movimentos entre as trajetórias.

Faz-se necessário pensar essa dicotomia apresentada nos livros didáticos a partir de outra mirada, como por exemplo, o uso de outras imagens – as quais foram usadas nas experimentações dessa pesquisa como possibilidade de maior compreensão e

abertura para a asfixia espacial, ou como Doreen Massey (2009) nos propõe: a abertura do processo de devir.

Pretende-se apontar nessa pesquisa como as imagens participam desses diversos modos de trazer esse assunto para os materiais escolares.

Trago aqui um dos exemplos sobre essa amostragem, que enfatizarei com mais especificidade nos capítulos posteriores. Um dos livros, que unifica a formação socioespacial dos assuntos, historicizando – a, no qual a dicotomia não necessariamente está explícita, como aparecem nas imagens a seguir, mas sim se complementa como uma história socioespacial, seguindo os PCNs e suas indicações:

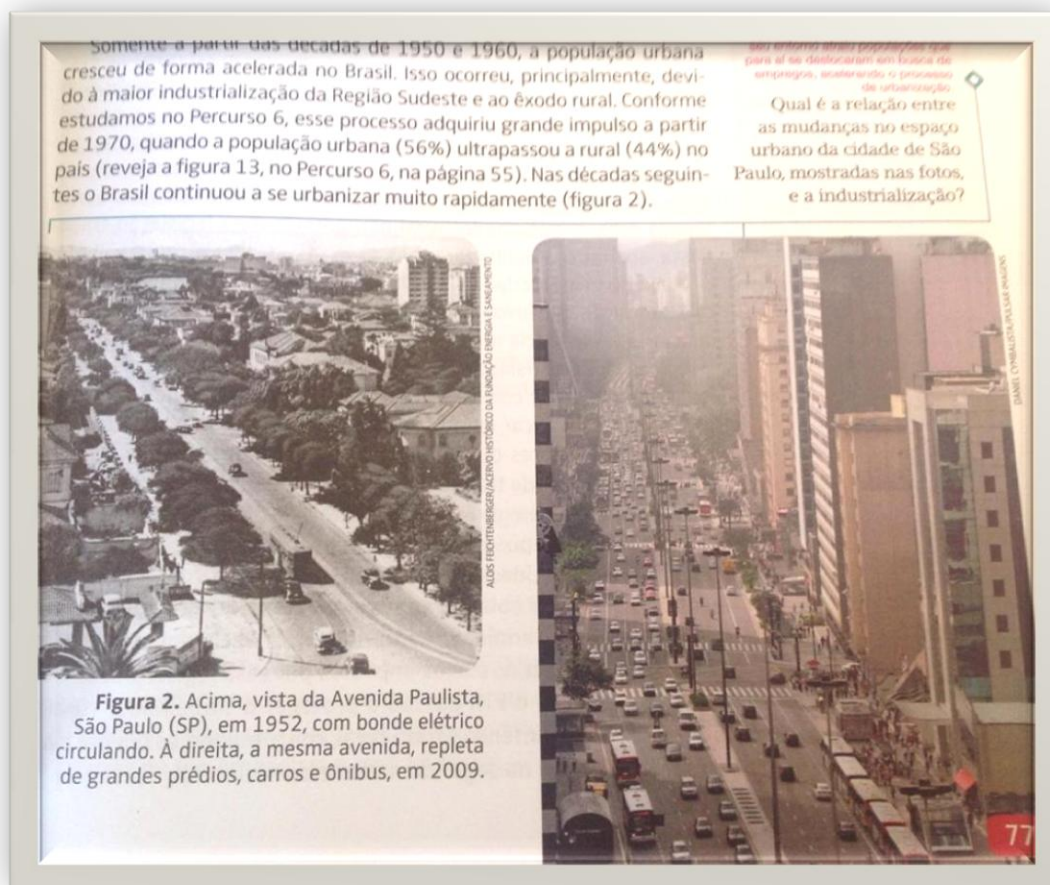


Figura 17 – Avenida Paulista em dois momentos históricos³⁸

Nota-se que nessa imagem, os autores tentaram buscar uma proposta tal qual o PCN especifica: a história socioespacial do local e a identificação de processos de organização e construção de paisagens urbanas e rurais ao longo do tempo.

³⁸ Capítulo 7: “o espaço urbano brasileiro”. Livro: Geografia espaço e vivência, 7º ano/ Levon/Boligian. [etal.]. Acervo pessoal.

As legendas indicam que os meios de transporte foram responsáveis pelas mudanças espaciais, como o aumento do número de veículos e circulação de carros. No texto, a razão para a aceleração da urbanização é decorrente do êxodo rural e da industrialização, que ganharam impulso a partir da década de 1970.

Esses exemplos seguem às sugestões dos PCNs (2000), cuja proposta é a de que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de compreender as distâncias e velocidades no mundo urbano e rural:

Este tema diz respeito ao transporte e sua influência na vida em sociedade, as alterações que imprimem nas paisagens. Também as semelhanças e as diferenças entre o urbano e o rural podem aqui ser tratadas: discutir o espaço que alguns meios de transporte ocupam, como por exemplo, o automóvel, e as implicações de seu uso na configuração das cidades mediante a construção de vias, viadutos, pontes, túneis, etc.; em contraposição o papel dos transportes coletivos no passado e no presente. Pode-se estudar a utilização do automóvel sob o ponto de vista do trabalho, da indústria ou da comunicação, assim como dos meios de transporte fluviais, predominante em muitas regiões do Brasil. (p.147)

Nota-se que, ao abordar os aspectos rurais e urbanos utilizando os meios de transporte como agentes de configurações das cidades, os autores do livro didático da imagem citada destacam apenas os veículos urbanos como causadores das transformações espaciais (bonde, carros e ônibus), deixando de lado os fluviais e os de carga animal, que também eram importantes para o fluxo de transporte de mercadorias e pessoas na época mencionada. Além disso, o foco dado ao livro é especificamente da cidade de São Paulo – SP.

No entanto, existem pelo Brasil outros modos de vida que não necessariamente devem seguir esse único padrão estabelecido. Os habitantes da região amazônica, por exemplo, vivem de forma distinta dos grupos indígenas. Ambos estão localizados na área rural pela classificação usual, no entanto, possuem modos de vida diferentes.



Figura 18 – Álvaro Domingues³⁹

A escolha por esse fotógrafo é porque suas imagens tem uma relação muito profunda com a densidade da sua formação, que também vem da Geografia. Ele procura documentar a hibridez das marcas que existem pela fronteira entre o rural e o urbano que são cada vez mais tênues. Em entrevista no seu próprio site, o fotógrafo declara que apenas ligou o radar para que a realidade inundasse a sua máquina fotográfica e para ele as surpresas foram muitas, particularmente aquelas que punham em causa o “discurso oficial” da geografia e revelavam as nossas incompreensões.

O fotógrafo faz uma relação da instabilidade dos conceitos rural e urbano a partir das estradas. Para ele, elas são flutuantes:

Essa coisa mal-amada pela mesma razão de muitas outras coisas cuja identidade é flutuante, não encontrando estabilidade por aquilo que é, mas sim pelo que deixou de ser ou ainda não é. Quando as estradas eram estradas, não havia os problemas que hoje há. Estradas eram estradas, boas ou más, e ligavam povoações, vilas e cidades. (DOMINGUES, 2011, p.62)

O autor justifica a escolha das estradas como o alvo de suas indagações sob os conceitos geográficos construídos, pois é a partir delas que o conflito está permanente: rápida demais para quem lá vive; lenta e congestionada para quem lá passa.

³⁹ Disponível em: <http://voltaparafuso.blogspot.com.br/2012/03/falsa-dicotomia-entre-o-rural-e-o.html>. Acesso em: 28 fev. 2017.



Figura 19 – A vila de Chaves⁴⁰

1.9 Os caos e combates

Das perambulações, encontros e desencontros com a dicotomia rural/urbana e as propostas das experimentações: o aprendizado e a inversão do lugar daquilo que sempre moveu e instigou minhas práticas pedagógicas – a escuta do/no outro (os alunos), o abandono da função de professora como interlocutora da absoluta verdade, permutando a busca pelo novo, condições inéditas e a tentativa de fazer (des)ocupar aquilo que já foi estabelecido por inúmeros vínculos, tais como: livro didático, PCNs, conteúdo programático constituído pela escola e o currículo pré-estabelecido. O desafio foi grande e destabilizador, em grande medida por todas essas provocações. Gallo (2005, p. 81) conforta esse grande incômodo:

⁴⁰ Acervo pessoal.

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2005, p. 81)

Mobilizações foram criadas a fim de propor e expor experiências espaciais dos alunos, a partir da seleção de fotografias que de certo modo, desestabilizaram a maneira de se pensar o espaço em que vivem, desterritorializando a fixidez conceitual. Nessa experimentação, houve um encontro de outros possíveis modos de pensar-habitar esse problema, tomando a linguagem fotográfica como intermediadora.

Essas inquietações espaciais conectam-se às ideias de Doreen Massey (2009), que propõe o espaço como vivo e desafiador, e que, longe de ser morto e fixo, a própria enormidade de seus desafios significa que as estratégias para dominá-lo têm sido muitas, variadas e persistentes. Para essa autora, o social é construído através das negociações de relação dentro da multiplicidade.

No ambiente escolar, a experimentação buscou outras formas de se pensar esta relação espacial, além da representação habitual construída, onde o rural e o urbano insistem em surgir como dois espaços inter-dependentes, mas divididos entre si. Uma vez que essa distinção que dicotomiza se faz fortemente amparada na figuração visual dada ao campo e à cidade como duas formas espaciais paisagisticamente antagônicas, aposta-se em práticas educativas através das quais as imagens – fotografias sobretudo – fujam desta figuração habitual, provocando desfigurações que possam derivar os pensamentos e criar novas figuras para esta relação espacial, levando-a a re-existir em outra, assim como colocam em circulação na escola fotografias que não são (apenas) provas documentais da escrita que dicotomiza a cidade e o campo.

2 A ESCOLA E SEU LUGAR

A segunda parte desta tese dedica-se às experimentações com fotografias realizadas numa escola. Tendo em vista que a localização de uma escola afeta o modo de pensar o espaço pelos estudantes, uma vez que sempre somos afetados pelas trajetórias heterogêneas que configuram um lugar e cada lugar tem características particulares que são cruzadas com os conteúdos escolares, inicialmente iremos apresentar um pouco da escola onde as experimentações foram realizadas, bem como suas condições e características que determinaram as circunstâncias e os “resultados”.

Em seguida faremos a apresentação das experimentações, com seus desenhos, frases e obras compostas pelos alunos e alunas, realizando comentários em cada uma das obras estudantis.

Esta pequena introdução, que abre a segunda parte da tese, se responsabiliza por caracterizar e localizar a escola onde as experimentações foram realizadas de modo que fique claro ao leitor como alguns resultados foram influenciados pelo lugar onde a escola se situa e atua.

A escola onde a pesquisa foi feita é composta majoritariamente por estudantes de classe média alta, moradores da região na qual se localiza o distrito municipal de Sousas. Trata-se de um bairro que há tempos era considerado “rural”; em primeiro lugar por ser mais afastado da área central e em segundo, por ter entre suas bases econômicas as atividades agropecuárias. Dos anos 1990 para cá, a região foi ocupada por uma grande quantidade de condomínios fechados, entre eles, o San Conrado – que leva o mesmo nome da escola. A maioria dos estudantes são moradores próximos a ele. É considerada uma escola pequena, tendo em vista que as salas de aula do ensino fundamental II ao ensino médio possuem apenas uma turma por ano, com no máximo vinte alunos. Sendo assim, os estudantes dessa escola são em grande parte do mesmo grupo social, sem muita heterogeneidade de classes, bem como moram quase todos na mesma região da cidade. Foi notado que as experiências dos alunos em relação ao conhecimento da cidade eram limitadas aos lugares que frequentam, tais como: shopping centers, clubes recreativos privados, bares e restaurantes da região, e casas de familiares.

A escola fica localizada no Jardim Rosana, distrito de Sousas, na esquina de uma rua sem saída, cujos vizinhos de parede são pastos verdes e gado:



Figura 20 – Imagem de satélite obtida no endereço virtual da escola⁴¹

A imagem de satélite acima indica o sítio escolar e por ela podemos identificar o local como uma área que possui os mesmos traços rurais e urbanos determinados nos livros didáticos: a escola está situada entre uma grande área verde (rural) e estradas, casas e asfalto (urbano).

Ali se desenvolvem os discursos habituais das escolas que desejam que os alunos acumulem conhecimentos, sejam estimulados à competitividade e à autoestima individual, bem como desenvolvam principalmente raciocínios para a solução de diferentes problemas e para a convivência entre eles. Dessa forma, ficou bastante claro que os alunos “necessitam” de discursos de ordem para se adequarem a determinados tipos de atividades pedagógicas que fogem das atividades voltadas a realizar os discursos acima indicados. Na ocasião, a proposta de que a experimentação não fosse uma avaliação, e sim um experimento, determinou, em algumas situações, uma despreocupação em se empenhar por algo que não fosse simplesmente cumprir o protocolo. Muitas vezes, as atividades que fogem daquilo que a escola estabelece como regra não são conduzidas com seriedade, pois esta não conta como nota e não lhes garante sucesso acadêmico. Além disso, cabe ressaltar que por ser uma escola privada, a dinâmica do processo de experimentação foi pressionada por determinadas situações que acabaram influenciando. O ideal seria que as aulas fossem corridas, e que o fator

⁴¹ Disponível em: www.escolasconrado.com.br. Acesso em: 26 mai. 2018

tempo não atrapalhasse a dinâmica. No entanto, a duração teve que se manter dentro dos cinquenta minutos de cada aula, e por isso, sempre houve interrupções nas atividades. O processo completo das experimentações durou duas semanas – a saber, seis aulas. Apesar de não ter saído do programa do livro didático, existem cobranças e questionamentos para qualquer coisa que se faça internamente na maioria das escolas privadas: “Porque essa atividade está sendo feita fora da sala de aula? Como os alunos serão avaliados? Isso será exposto? E o livro? E as provas?”

A turma escolhida para realizar as experimentações foi a do sétimo ano do Ensino Fundamental II, composta de dezesseis alunos. A razão para essa escolha foi a de que o assunto “rural e urbano” é mais nitidamente colocado como conteúdo curricular desse ano de ensino, podendo-se notar facilmente isso nos títulos dos capítulos do livro didático adotado. Na ocasião, o livro utilizado era o da edição do ano de 2013, cujo título é *Geografia espaço e vivência: organização do espaço brasileiro*, da autoria de Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia e Andressa Alves (Atual Editora). O livro, dividido em oito unidades e dezoito capítulos, dedica-se, na unidade III, a três capítulos inseridos no contexto rural/urbano.

Cabe dizer que a edição de 2015 substituiu as palavras urbano/rural (2013) por campo/cidade. Conforme pode ser observado na imagem a seguir, as fotografias que compõem a abertura da unidade possuem quase as mesmas características nas edições de 2013 e 2015, fazendo notar que tanto as palavras quanto as imagens se alteraram, mas preservaram os mesmos sentidos fortes, em especial o sentido de dicotomia entre duas formas espaciais apresentadas como excludentes entre si rural/urbano; campo/cidade.



Figura 21 – Acervo pessoal

As experimentações se voltaram justamente a fazer movimentar alguma coisa nesse sentido forte de dicotomia e nos sentidos e possibilidades que se dobram no campo e na cidade, provocando rasuras e estranhamentos que, talvez, levassem os estudantes a colocar em discussão a pertinência da dicotomia, ou mesmo da divisão somente, entre rural e urbano do espaço geográfico.

3 AS EXPERIMENTAÇÕES

"No aeroporto o menino perguntou: - E se o avião tropical num passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo: - E se o avião tropical num passarinho triste? A mãe teve ternuras e pensou: Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo."

(Manoel de Barros)

A parte final desta tese é o desdobramento daquilo que foi apresentado até então nos capítulos anteriores e, tal qual o trecho de Manoel de Barros na epígrafe acima, serão apresentados os ‘absurdos’ – ou seja, aquilo que raramente aparece nos meios escolares pelas cristalizações que impedem seu surgimento (currículo, PCNs, PNL, avaliações, etc), e que por mim foram avaliados como as maiores potências do que venho pesquisando ao longo desses anos. Nesta parte, apresentarei os desvios e capturas que foram alcançados durante este percurso a partir das descrições de obras produzidas entre meus alunos, denominadas por experimentações, por entender que os desenhos e palavras desses alunos configuram expressões de pensamentos possíveis acerca do “problema” colocado nessa tese.

O pensamento remete portanto à experimentação. Essa decisão comporta pelo menos três corolários: 1) pensar não é representar (não se busca uma adequação a uma suposta realidade objetiva, mas um efeito real que relance a vida e o pensamento, desloque o que está em jogo para eles, os relance mais longe e alhures); 2) não há começo real senão no meio, ali onde a palavra "gênese" readquire plenamente seu valor etimológico de "devir", sem relação com uma origem; 3) se todo encontro é "possível" no sentido em que não há razão para desqualificar a priori certos caminhos e não outros, todo encontro nem por isso é selecionado pela experiência (certas montagens, certos acoplamentos não produzem nem mudam nada). (ZOURABICHVILI, 2004, p. 53)

Defino experimentações como o ato de exercitar o pensamento para além do clichê, fazendo-o variar, encontrar outros possíveis no encontro mesmo entre o pensamento para além do clichê, fazendo-o variar, encontrar outros possíveis no

encontro mesmo entre o clichê de pensamento rural/urbano e imagens refratárias a ele, forçando – o em devir outro através das (im)possibilidades dele se estabelecer no encontro com as imagens selecionadas para serem intercessoras da atividade educativa com os alunos, as quais buscaram deliberadamente desestabilizar seus hábitos de pensamento. Tomo como exemplo as situações de anos anteriores, quando eu ministrava aulas do mesmo conteúdo e a prática pedagógica limitava-se ao simples ato de indicar o que o livro sugeria e pouco discutir sobre as questões espaciais dicotômicas ali postas. Outras experimentações foram realizadas em anos anteriores em outras escolas, mas sempre com o mesmo desejo: escapar do percurso educativo imposto pelo currículo e variar a mirada, fazendo dela um outro possível caminho a geografia e suas imagens.

Defino, portanto, experimentação como o ato de exercitar o pensamento para além do clichê, fazendo-o variar, encontrar outros possíveis no encontro mesmo entre o clichê de pensamento rural/urbano e imagens refratárias a ele, forçando – o em devir outro através das (im)possibilidades dele de estabelecer no encontro com as imagens selecionadas para serem intercessoras da atividade educativa com os alunos, as quais buscaram deliberadamente desestabilizar seus hábitos de pensamento.

A experimentação é, sobretudo, uma ação do desejo e o “desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental” (idem, p.36). No caso dessa tese, essa tese se deu basicamente de duas maneiras, apresentadas nos itens 3.1 e 3.2, mais a frente, como escritas desdobradas das relações entre o desenho de um aluno e a fotografia de onde ele partiu e as relações fabuladas entre conjuntos de desenhos, aproximados por certos signos comuns a eles.

Nessa dupla de montagem buscamos “não julgar previamente qual caminho é bom para o pensamento, [mas sim] recorrer à experimentação, erigir a benevolência como princípio” (idem, p.52), de modo a explorar outros possíveis modos de pensar o clichê rural/urbano.

Nesse sentido, a experimentação dessa pesquisa caminha para ir além das imagens dos livros didáticos e também me coloca a repensar sobre o meu lugar de professora e pesquisadora no ambiente escolar.

Por isso, posso dizer que experimentar foi também conhecer, testar, sentir e, sobretudo, encontrar outros possíveis modos de habitar o meu próprio corpo – professora como aquele que pensa o pensamento pensado sobre a dicotomia rural/urbano nos livros didáticos de Geografia.

Eis por que o pensamento que pensa seu próprio ato pensa ao mesmo tempo as condições da "experiência real", por mais rara que seja esta; isto é, as condições de uma mutação da condição na medida do que ela deve condicionar, de modo que não haja forma universal do objeto possível mas irreduzíveis singularidades, efrações de não-reconhecível às quais responde, a cada vez, ao longo de uma "experimentação tateante" (QPh,44), uma redistribuição original dos traços que definem o que significa pensar e justamente a partir disso, uma nova posição de problema. (p. 49). Não julgar previamente qual caminho é bom para o pensamento, recorrer à experimentação, erigir a benevolência como princípio (p.52).

Os alunos tiveram contato com as imagens que desestabilizaram o tema rural-urbano a partir de outras imagens, sendo essas por sua vez, obras de artistas e fotógrafos que dificilmente se encontrariam em qualquer livro didático – e por essa razão, – podemos chamar esse momento de desestabilização, pois foi o encontro com o inusitado.

As dificuldades encontradas para a realização deste procedimento foram muitas, entre elas: a desconstrução da relação binária dos propósitos que a Geografia sempre insistiu em estabelecer nos livros didáticos e que mesmo a mim, estavam “naturalizados”, paralisados no pensamento.

Estimular o pensamento dos alunos e alunas para outras miradas a partir de outros possíveis modos de vida e imagens entre rural e urbano que não estão presentes nos costumes visuais que estamos habituados a conceber, provocam o caos:

Para pensar com radicalidade crescente a experiência do aprendiz, um tal educador ou professor deveria consultar assiduamente pelo menos duas porções do caos: aquela porção com a qual ele não para de se emaranhar, simplesmente por estar vivo e por ser portador de um cérebro [...]; e aquela grande porção do caos que ele encontra a cada passo, justamente por envolver-se com o aprendiz dos outros, seja daqueles que outrora eram denominados discípulos, educandos, alunos, etc., seja daqueles que já se livraram de certos bancos escolares. (ORLANDI, 2001, p.145)

A partir dessas duas porções do caos é que os combates à dicotomia foram realizados. A primeira porção do caos tem a ver com a minha própria condição profissional, e problemas em relação ao tema, vinculados à minha formação acadêmica e à minha inserção profissional docente, uma vez que ambas reafirmaram ao longo dos anos a distinção dicotômica entre rural e urbano, entre campo e cidade.

O segundo caos, que se encontra a cada passo, como Orlandi (2001) propõe, foram os primeiros traços da experimentação, que sugeria aos estudantes corromper as imagens e classificá-las espacialmente segundo seus desejos agindo como artistas, os quais lutam menos contra o caos que contra os clichês, conforme aponta Ferraz (2001, p.45), no texto “Imagem e clichê: figuras intempestivas”.

Os processos em que se deram tiveram os seguintes momentos:

A primeira situação foi indicar aos alunos que escolhessem palavras que classificassem o que era rural e urbano a partir das suas concepções prévias. Com a lousa da sala dividida, foi solicitado que os alunos escrevessem livremente o que eles considerassem urbano de um lado; e rural do outro.

As palavras surgiram dessa dicotomia, conforme apontada anteriormente – tanto no imaginário social mais amplo, como no que os alunos aprenderam anteriormente na escola. Nesse momento, como pesquisadora, senti uma das primeiras falhas: se a minha intenção era desestabilizar essa conjugação, por qual razão ainda não havia me desvencilhado dessa ideia? Se um dos meus combates era esse, com que finalidade iniciei a atividade-aula dividindo a lousa em rural e urbano? Se essa era uma das situações que eu gostaria de combater, porque as reafirmava? Foram nessas perturbações que percebi que o desafio começava inicialmente por mim. O que eu poderia esperar dos alunos se eu mesma ainda estava asfixiada por essa dicotomia? Esses questionamentos dificultaram o processo de desestabilização, porém foram essenciais como objeto de pesquisa.

Esse primeiro momento, capturado pela própria dicotomia que se buscava combater, atravessará inevitavelmente todos os demais, ainda que tenham sido provocados desvios ao longo das experimentações com imagens pelos alunos.

Em um segundo momento, os alunos tiveram contato com as imagens que visavam desestabilizar o tema, cuja proposta foi a de que eles rasurassem os desenhos e os nomeassem, explicitando que a ideia de rasura buscava que eles não se limitassem a reproduzir em desenhos as imagens que escolhessem. Cada estudante escolheu a que mais lhe agradou, após ter mirado aleatoriamente o conjunto das imagens. A composição desse conjunto está descrita no próximo capítulo e as que foram excluídas da amostragem foi porque eram muito semelhantes (das mesmas séries dos artistas e fotógrafos escolhidos). Além disso, havia vários tipos de materiais que poderiam ser utilizados por eles durante a experimentação: cartolinas, papéis coloridos, folhas de

papel vegetal, pincéis, tintas, canetinhas, lápis coloridos, linhas, pedaços de lãs coloridos e recortes de jornais.

Uma das alunas, que frequentemente tirava notas mais altas, escolheu o papel vegetal e lápis coloridos. Os demais, disfarçadamente observavam as suas ações e logo depois começaram a fazer o mesmo. Uma prática comum entre os estudantes em situações inusitadas e com liberdade maior que a habitual é a cópia, a repetição em quem eles minimamente confiam. Mesmo que a todo tempo eu estimulasse e levasse outros materiais para que eles utilizassem na atividade, a escolhida já tinha sido manipulada por alguém que tem sucesso, e por essa razão, todos fizeram praticamente as mesmas coisas, utilizando o papel vegetal e as canetas coloridas.

A pesquisa e seleção dessas imagens que compuseram a experimentação escolar contou com a colaboração dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, da Faculdade de Educação/ Unicamp.

Essas imagens serão colocadas nos blocos dos artistas e apresentadas individualmente página por página para valorizar a sua potência. O mesmo acontecerá com as imagens dos estudantes criadas na experimentação.

Em um segundo momento, os alunos tiveram contato com as imagens que desestabilizariam o tema, cuja proposta foi a de que eles rasurassem os desenhos e os nomeassem. Cada um escolheu aleatoriamente a que mais lhe agradou. A composição delas está descrita no próximo capítulo e as que foram excluídas da amostragem é porque eram muito semelhantes (das mesmas séries dos artistas e fotógrafos escolhidos). Além disso, havia vários tipos de materiais que poderiam ser utilizados por eles nesse experimento: cartolinas, papéis coloridos, folha vegetal, pincéis, tintas, canetinhas, lápis coloridos, linhas, pedaços de lãs coloridos e recortes de jornais.

Uma das alunas, que frequentemente tirava notas mais altas, escolheu o papel vegetal e lápis coloridos. Os demais, disfarçadamente observavam as suas ações e logo depois começaram a fazer o mesmo. Uma prática comum entre os estudantes em situações inusitadas e com liberdade maior que a habitual é a cópia, a repetição em quem eles minimamente confiam. Mesmo que a todo tempo eu estimulasse e levasse outros materiais para que eles utilizassem na atividade, a escolhida já tinha sido manipulada por alguém que tem sucesso, e por essa razão, todos fizeram praticamente as mesmas coisas, utilizando o papel vegetal e as canetas coloridas.

A pesquisa e seleção dessas imagens que compuseram a experimentação escolar contou com a colaboração dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, da Faculdade de Educação/ Unicamp.

Essas imagens serão colocadas nos blocos dos artistas e apresentadas individualmente página por página para valorizar a sua potência. O mesmo acontecerá com as imagens dos estudantes.

Um dos artistas escolhidos foi Gerard Richter, um pintor alemão cuja obra utilizada é denominada de “Rural Landscape”. A escolha por esse trabalho é que a variedade consiste em modelos diferentes ao apresentar o rural e o urbano através da figuração como a abstração. Essa obra constitui-se de fotografias com pinturas sobrepostas.

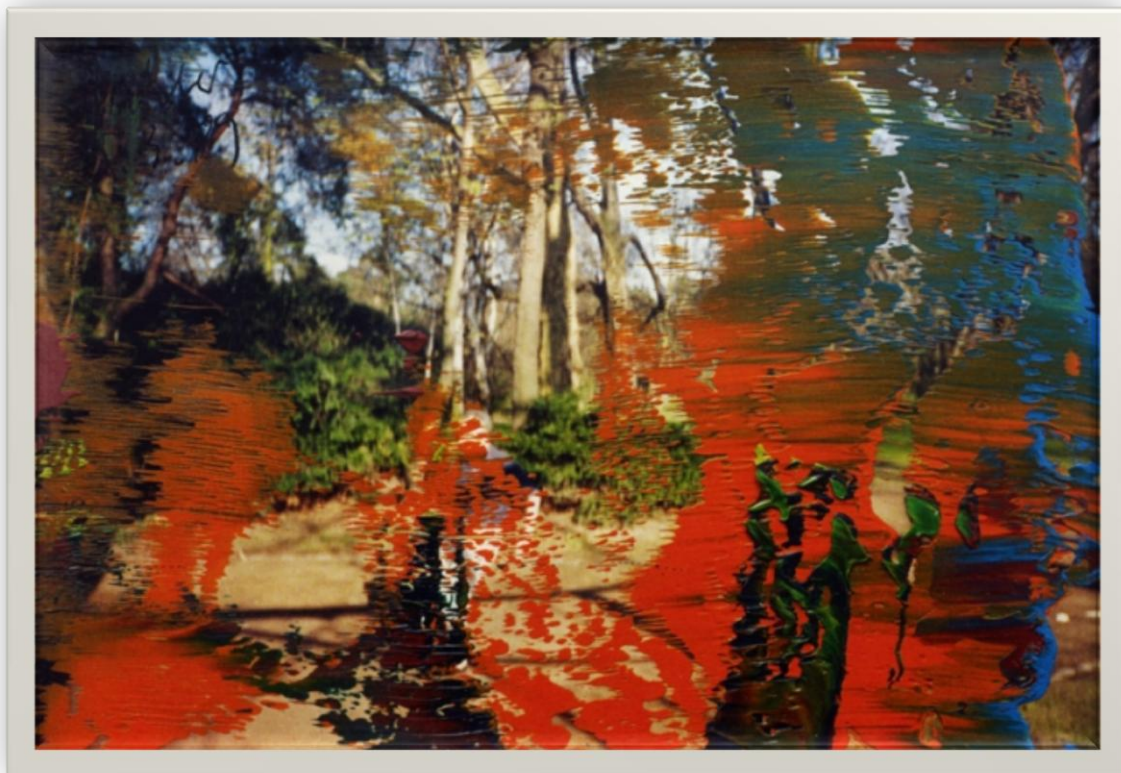


Figura 22 – Rural landscapes Gerard Richter⁴²

⁴² Disponível em: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/overpainted-photographs/rural-landscapes-75/5389-14308/?&categoryid=75&p=1&sp=32>. Acesso em: 28 fev. 2017.

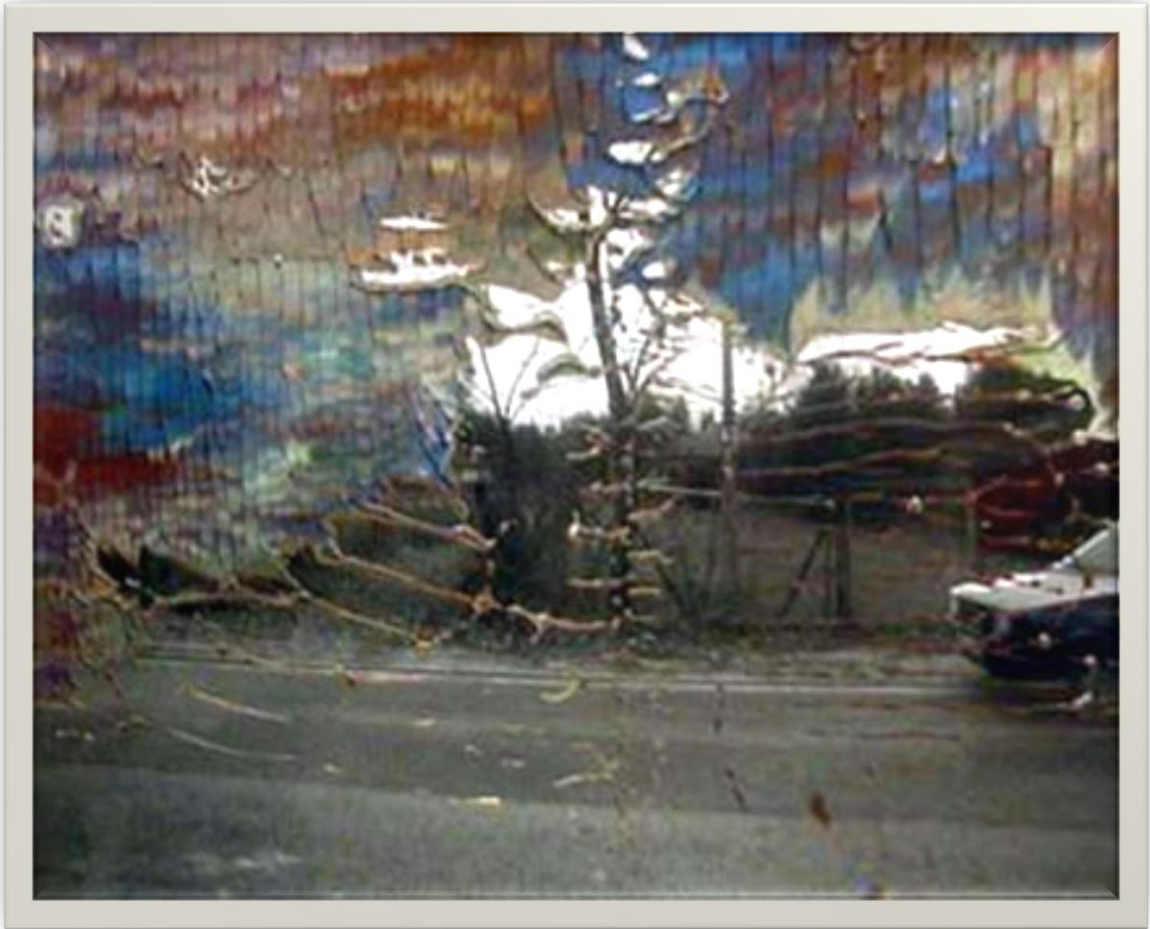


Figura 23 – Rural landscapes Gerard Richter⁴³

⁴³ Disponível em: <http://www.gerhard-richter.com/en/art/overpainted-photographs/rural-landscapes-75/5389-14308/?&categoryid=75&p=1&sp=32>. Acesso em: 28 fev. 2017.



Figura 24 – Rural landscapes Gererard Richter⁴⁴

⁴⁴ Acervo pessoal.



Figura 25 – Rural landscapes.Gerad Richter⁴⁵

⁴⁵ Disponível em: www.gerhard-richter.com/en/art/overpainted-photographs/rural-landscapes-75/5389-14308/?&categoryid=75&p=1&sp=32. Acesso em: 28 fev. 2017.



Figura 26 – Rural landscapes Gerard Richter⁴⁶

⁴⁶ Disponível em: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/overpainted-photographs/rural-landscapes-75/5389-14308/?&categoryid=75&p=1&sp=32>. Acesso em: 28 fev. 2017.

As imagens colocam diante de nós uma figura – paisagem rural, segundo o artista – um pouco mais abstrata, com a qual os alunos ficaram bastante confusos na tentativa de nomeá-la. A opção por essa obra é porque ele denomina de paisagem rural imagens em que as formas identificadas como caracterização do rural não aparecem – ou aparecem misturadas e indistintas a outras formas, que não são nem mesmo urbanas, mas formas da própria pintura, fazendo com que o rural destas paisagens tenha que ser buscado para além da “figuração da imagem”, talvez nas cores, ou em outros itens que a imagem remete a cada um que, ao encontrar ali o rural (e não encontrar), busque nomeá-lo.

Outro artista cujas obras foram escolhidas para compor a experimentação escolar foi o fotógrafo português Álvaro Domingues, já citado anteriormente. A imagem a seguir é uma das que faz parte do acervo que foi utilizado nesta experimentação:



Figura 27 – Álvaro Domingues⁴⁷

⁴⁷ Disponível em: <http://voltaparafuso.blogspot.com.br/2012/03/falsa-dicotomia-entre-o-rural-e-o.html>. Acesso 28 fev. 2017.

A escolha por esse fotógrafo foi porque suas imagens tem uma relação muito profunda com a densidade da sua formação, que também vem da Geografia. Ele procura documentar a hibridez das marcas que existem pela fronteira entre o rural e o urbano, que são cada vez mais tênues. Em entrevista do seu próprio site, o fotógrafo declara que apenas ligou o radar para que a realidade inundasse a sua máquina fotográfica e para ele as surpresas foram muitas, particularmente aquelas que punham em causa o “discurso oficial” da geografia e revelavam as nossas incompreensões.

O fotógrafo faz uma relação da instabilidade dos conceitos rural e urbano a partir das estradas. Para ele, elas são flutuantes:

Essa coisa mal-amada pela mesma razão de muitas outras coisas cuja identidade é flutuante, não encontrando estabilidade por aquilo que é, mas sim pelo que deixou de ser ou ainda não é. Quando as estradas eram estradas, não havia os problemas que hoje há. Estradas eram estradas, boas ou más, e ligavam povoações, vilas e cidades. (DOMINGUES, 2011, p.62)

O autor justifica a escolha das estradas como o alvo de suas indagações sobre os conceitos geográficos construídos, pois é a partir delas que o conflito está permanente: rápida demais para quem lá vive; lenta e congestionada para quem lá passa.

Outras imagens também participaram da experimentação, mas como não compuseram conjuntos mais amplos serão trazidas à tese nos momentos em que estiverem em composição com os percursos de escrita. As imagens acima e algumas outras foram impressas em papel e estavam disponíveis para os estudantes verem e manipularem. No segundo momento da experimentação, cada estudante escolheu uma delas para realizar o desenho. Ao receberem essas imagens “desestabilizadoras”, a ideia foi a de que os alunos e alunas se estimulassem a pensar em novas possibilidades de se conjecturar o espaço. Com as fotos em mãos, foram questionados: o que poderia ser o urbano? O que poderia ser o rural? Ou então, os dois estão juntos? Separados? Ou nem existem?

Foi observado nesse processo como os grupos constroem ou não essa polarização e o que se dá quando eles estão inventando um nome a partir dessa mistura de imagens desestabilizadoras. Em seguida, os alunos receberam papel de seda como material para que eles pudessem regionalizar as imagens e fizessem dessa “regionalização” – reinvenções do espaço a partir de novas imagens: colagens a partir de outras imagens, com outros tipos de materiais, como linhas, recortes de revistas,

papéis coloridos, para que todos os pensamentos pudessem ganhar novas expressões e significados. A “classificação” dessas novas imagens foi feita a partir do próprio lugar onde vivem e das suas vivências cotidianas.⁴⁸

A proposta destas experimentações curriculares foi fazer da representatividade/representatividade do espaço geográfico uma questão e sair do lugar fixo e imóvel da representação mapeada ou mapeável para outras miradas, exercendo habilidades que sejam potentes e agenciadoras de caminhos abertos ao encontro do espaço como eventualidade, como esfera da heterogeneidade e da multiplicidade, como algo não representável, assumindo as proposições que Doreen Massey (2009) nos faz. A experimentação nesta pesquisa é um encontro de outros possíveis modos de pensar-habitar esse problema; tomando a linguagem fotográfica com intercessora no combate com o rural-urbano dicotomizado pelos livros didáticos.

O terceiro momento foi a partir de uma entrevista, elaborada com perguntas dissertativas, cujo objetivo era fazer com que os alunos redigissem através das palavras alguns questionamentos sobre a atividade proposta.

O modelo do questionário foi elaborado de modo a obter mais pistas sobre como a experimentação reverberou nos seus propósitos. O modelo abaixo foi aplicado posteriormente aos desenhos:

- 1) Se vocês tivessem que classificar as várias partes de seu desenho em regiões diferentes, quais seriam elas?
- 2) Quais seriam as coisas da imagem que você diria que são urbanas? O que o levou a classificar dessa forma?
- 3) Quais seriam as coisas da imagem que você diria serem rurais? O que o levou a classificar dessa forma?
- 4) Na sua opinião, quais as relações existentes entre o rural e o urbano nas fotos que você recebeu em mãos?
- 5) Como você classificaria o lugar onde você vive?

⁴⁸ Entendem-se vivências cotidianas as características que foram notadas na minha docência e convivência com os alunos e alunas que participaram desta experimentação. A escola, localizada no distrito de Sousas/ Campinas – SP possui aspectos rurais e urbanos (segundo os livros didáticos), que convivem mutuamente no mesmo espaço. Entre eles estão: ruas asfaltadas, prédios, construções, congestionamento (urbanização); áreas verdes, vacas, galinhas, pastos, agricultura e pecuária (ruralização). Essas peculiaridades da escola fizeram com que os alunos e alunas tivessem outras referências que foram utilizadas na representatividade de seus espaços.

- 6) Quais as diferenças encontradas entre as imagens que você recebeu e transformou e as imagens do seu livro didático? Aponte-as.
- 7) A partir desse trabalho, você ainda pensa sobre o rural e o urbano da mesma forma? Explique o porquê.

As respostas dos alunos e alunas foram importantes para identificar como a atividade anterior os fez refletir sobre o espaço em que vivem e como as obras utilizadas na experimentação influenciaram o modo de se pensar o espaço para além do livro didático.

Faremos dois movimentos de escrita-pensamento a partir das imagens criadas pelos estudantes: no primeiro serão apresentados cada desenho produzido com a sua imagem original; e no segundo serão apresentadas coleções de desenhos onde encontramos algum tipo de relação – alguma linha conectiva que faz emergir intervalos – entre os próprios desenhos dos alunos; esse segundo movimento de escrita-pensamento foi inspirado nas coleções de imagens de Aby Warburg e no conceito de “mesa de trabalho” delas desdobrado por Georges Didi-Huberman.

3.1 Imagens, escolhas e origens. Continentes, arquipélagos e oceanos

Optei por escrever meu encontro, entre os desenhos produzidos pelos estudantes e as falas reverberadas das entrevistas, a partir de três “imagens” que constituem conjuntos de sentidos encontrados por mim para essa entrevista através de desenhos e palavras:

- a) Continentes
- b) Arquipélagos
- c) Oceanos

Essa divisão ocorre a partir da leitura de um dos textos de Oliveira Jr (2012): “Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar”. Nesse texto, o autor tensiona a abordagem habitual, a linguagem cartográfica escolar, fazendo com que ela se desloque a partir de outras obras, utilizando conceitos como *continente* e *arquipélago*, os quais são extraídos de Ana Godoy, Gilles Deleuze e Felix Guatarri. Para ele, as obras de arte possuem percursos mais abertos e são possibilidades de

ampliação das margens da cartografia escolar. Inicialmente o autor provoca uma distinção entre educativo e escolar, o que se aproxima dos propósitos desta pesquisa:

Esta distinção é apenas uma maneira de deslocar o caráter educativo da cartografia escolar da forma habitual da escolarização – que é vinculada a processos mais ou menos controlados (pelos currículos e professores) de levar crianças e jovens a acumularem os mesmos saberes e conhecimentos – para uma concepção de educação em que estes controles são parcial ou totalmente substituídos por percursos em aberto, [...] criando uma zona contaminada de pensamentos variados, onde as obras expostas são atravessadas por esta multiplicidade de pensamentos e sensações que para elas converge das singularidades dos estudantes e estes últimos são atravessados pelos inusitados outros modos de existir da cartografia. (OLIVEIRA Jr. 2012, p.05)

No caso desta pesquisa, o assunto não é a cartografia escolar, e sim a dicotomia rural e urbana e se aplicado mesmo modo. Sendo assim, iremos considerar escolar aquilo que se dirige aos percursos que levam os estudantes a se informarem acerca do espaço, ou seja, as imagens que lidam com o que é rural e urbano de forma dicotomizada. O educativo, nesse caso, são as obras utilizadas na experimentação e que escapam do controle escolar e curricular por serem as imagens que se conectam como tema do rural – urbano a partir de outros percursos que proliferam pensamentos menos habituais e, talvez menos dicotomizados; sejam eles de dúvidas, vinculação ou fuga, podem provocar deslizamentos e rasuras no mundo habitual – dicotomizado – de pensar o espaço a partir do rural-urbano.

Serão aproveitados os conceitos de continente e arquipélago já utilizados nas pesquisas de Oliveira Jr. (2012), porém fazendo referência ao objeto de pesquisa que aqui está em foco.

Continente, é a definição daquilo que está no lugar do que foi chamado escolar, ou seja, as imagens que são utilizadas nos livros didáticos e os seus conceitos elaborados a partir de uma dicotomia. É aquilo que atua como um elemento unificador com percursos já cristalizados e definidos através de instrumentos pedagógicos que já se consolidaram nesse assunto. Poderíamos afirmar também, que a vulgata (conceito explicado em capítulos anteriores) seria o continente.

Arquipélago, por sua vez, seria aquilo que foge desse padrão, que está distante do *continente* e é formado por um conjunto de “ilhas” sendo, portanto, múltiplo. Ou seja, é o que desvia e perde a referência inicial e que inventa outros modos de se pensar sobre aquilo que já está dado, contido no continente. A

característica dessa “imagem” de arquipélago é que ela não preexiste à sua “descoberta”, mas sim é configurada nos e pelos próprios encontros entre o mundo e o pensamento. No caso desta pesquisa, os arquipélagos seriam as obras produzidas pelos alunos e alunas e que desviaram do percurso continental – estabelecido pela dicotomia rural/urbana.

É importante lembrar que:

Continente e arquipélagos são dimensões inseparáveis, o estabelecido e o desviante. Os desvios, a viagem sem rotas prévias e referenciadas, se constituem como experimentação ativa das conexões múltiplas e errantes, perigosas talvez que as derivas promovem. (OLIVEIRA Jr, 2012, p.07)

Pode-se dizer que os *arquipélagos* ganham existência como encontros na deriva daqueles que se soltaram no oceano. Dessa forma, os *arquipélagos* só existem porque os *continentes* estão aí. Seja pelo desvio de rota, seja pela condição de re-existir de outra maneira.

Incluí o conceito *oceanos* para as obras dos artistas que foram utilizadas para desviar os percursos de pensamento das rotas dos continentes. O uso dessa nova “imagem” tem a ver com a definição de oceano para o que está sendo posto. Classifico as obras de arte como oceanos por elas terem a potência de colocar os corpos em deriva, ondulantes, sem destino previamente previsto ou traçado, ao sabor das ondas... provenientes das sensações e pensamentos que povoam o entre cada um e cada obra de arte. O oceano também seria o estado intermediário entre continentes e arquipélagos. Em uma metáfora reconhecida onde as águas rodeiam ambas as partes, sem estar presentes no interior de nenhuma delas.

Nessa escrita, serão apresentados primeiramente aquilo que me pareceu permanecer ligado ao *continente*. Essa “classificação” como continental para algumas das obras-pensamentos produzidas pelos alunos está apoiada nos próprios elementos dos desenhos e nas suas respectivas respostas a partir do questionário. A meu ver, elas trazem a ideia do escolar – continental, dicotômico – colada à sua invenção.

Foram considerados continentes os seguintes trabalhos⁴⁹:

⁴⁹ A opção da tese foi pela não identificação de autoria, uma vez que a preocupação aqui é com a potência dos desvios nas imagens e não propriamente em algum aprendizado em específico.

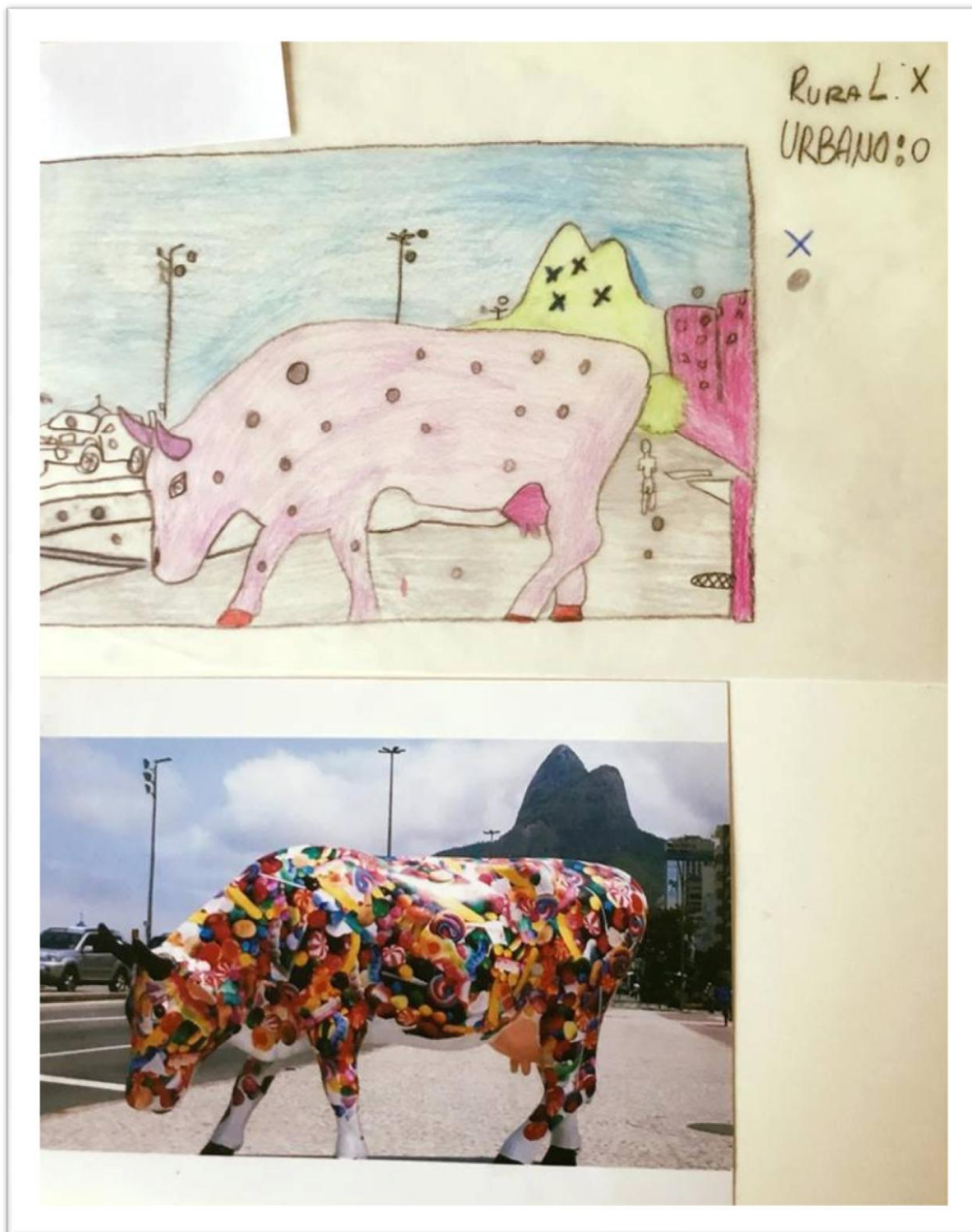


Figura 28 – Sem nome

Essa é uma das fotos do “cow parade”, uma exposição de arte pública internacional apresentada nas principais cidades do mundo. Decoradas por artistas locais e distribuídas pelas cidades, elas são posteriormente leiloadas e o dinheiro é entregue a instituições de caridade⁵⁰. Essa imagem foi escolhida por representar um dos elementos definidores de rural e que artificialmente invadiu uma cidade, fazendo com que os elementos significativos entrassem em ruptura e desvio.

A aluna que escolheu essa obra propôs em seu desenho legendas que classificaram e dividiram o que era rural e o que era urbano, ou seja, a dicotomia ainda ficou presente. Os elementos marcados com “X” eram os da natureza: a montanha e árvore que estava no canto da rua. A vaca em escultura foi marcada como urbana e os demais elementos também, inclusive os seres humanos que estavam passando por lá. No questionário, a aluna classificou com sendo urbano: a vaca, o carro, postes e prédios. A justificativa é “*porque as fábricas que produzem e as cidades que fazem isso.*” O rural, montanha e matos “*porque faz parte do rural.*” Há ainda algumas outras capturas continentais: as cores e legendas escolhidas para cada parte do desenho produzido pela aluna. Para o que ela considerava rural, ela escolheu o “X” e a cor verde como opções. O que ela destacou sendo urbano, como por exemplo, os prédios e a estátua da vaca, tiveram como legenda uma bolinha e a cor rosa. Outras áreas do desenho como os automóveis e asfalto, ganharam apenas o contorno do próprio grafite. Se perguntarmos para a própria imagem o uso dessas cores e simbologias, ainda assim é possível colocar em dúvida essa classificação.

Dessa forma, esse trabalho foi considerado aprisionado no continente – aquilo que ainda está no escolar, preso nas propostas imagéticas dos livros didáticos.

⁵⁰ Essas informações foram obtidas a partir das informações coletadas do site <http://www.cowparade.com.br/> Acesso em 31/01/2018.

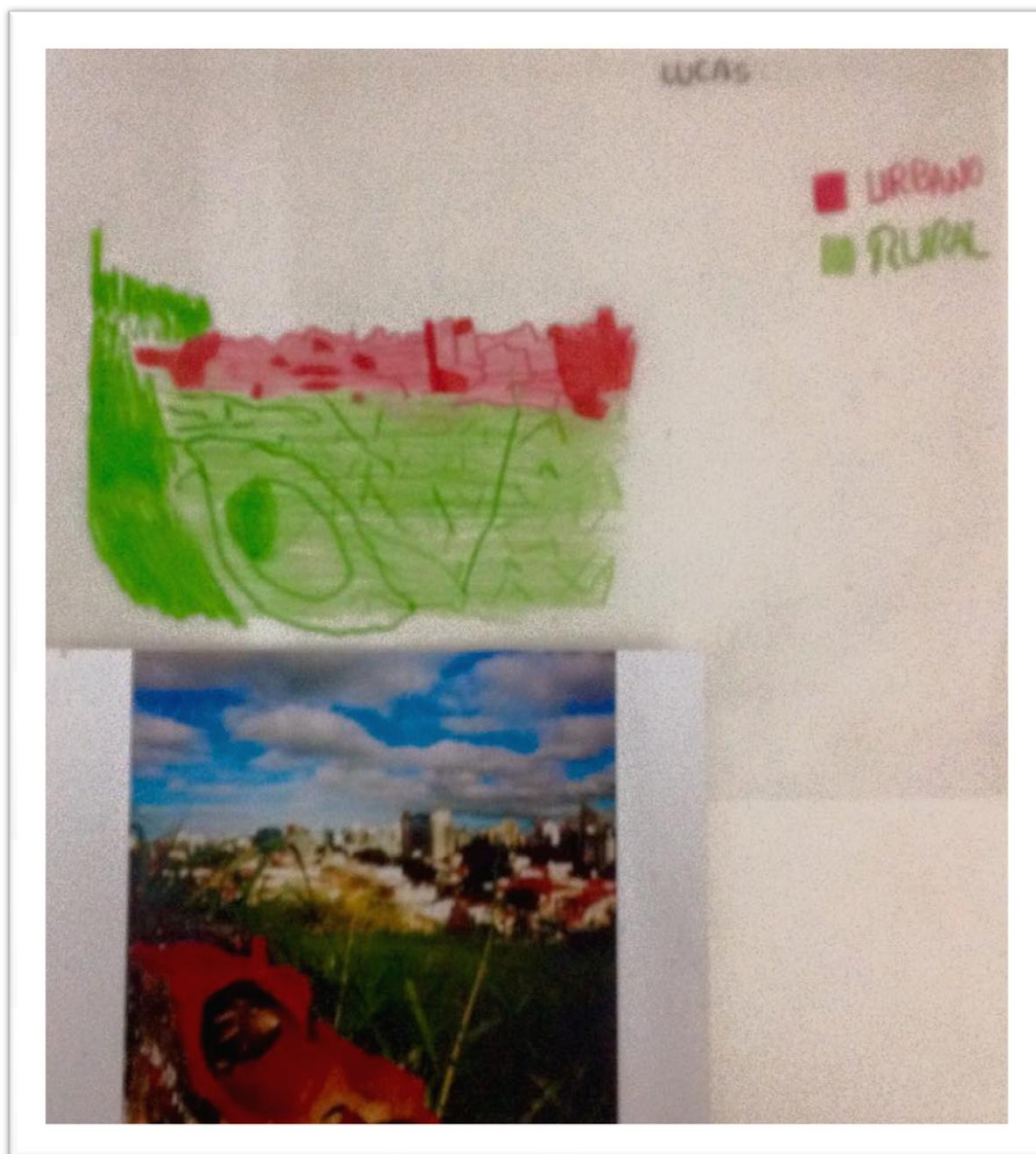


Figura 29 – Sem nome

A segunda imagem é do fotógrafo campineiro Nelson Chinalia, que produziu uma série de imagens que colocam o urbano e o rural no mesmo convívio. A escolha por esse tipo de abordagem imagética é que ele coloca as duas coisas no mesmo lugar, mesclando a dicotomia em apenas um plano. O aluno usou a legenda rural e urbana escolhendo a cor verde para situar o rural, onde são as coisas ditas da natureza: a grama e o caramujo que está dentro de uma telha. As demais áreas, que estão no segundo plano da imagem foram classificadas como urbanas. Entre elas, os prédios e construções. O céu não aparece na obra produzida pelo aluno, pois é como se ele não pudesse ser classificado, afinal a atmosfera está em todos os lugares – no rural, urbano e na sua interface. Coincidentemente, a cor verde associa o espaço rural, assim como no desenho apresentado anteriormente. Esse não respondeu ao questionário o que impossibilita uma análise mais cuidadosa.

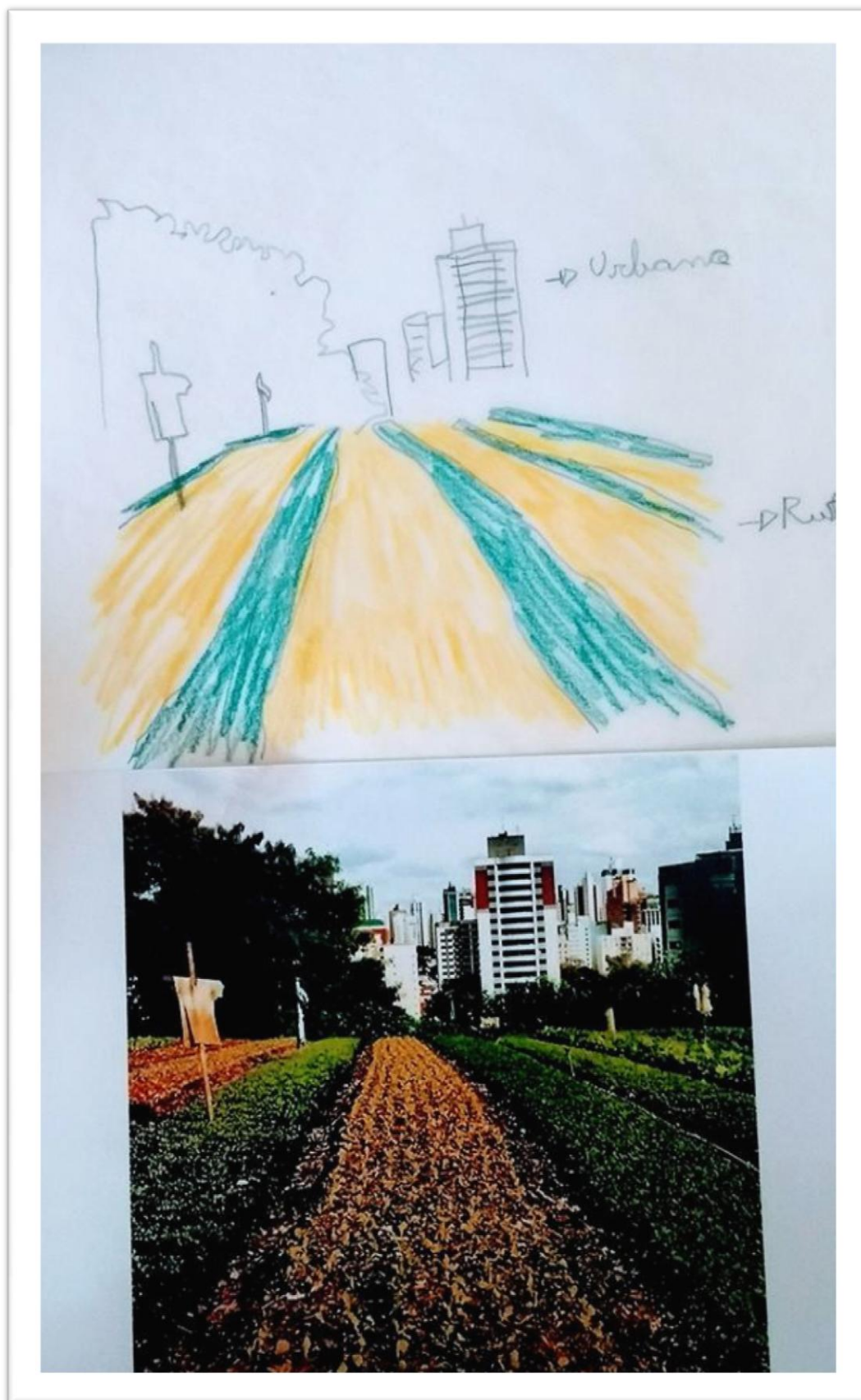


Figura 30 – Plantação

Nesta produção do mesmo fotógrafo (Nelson Chinalia) utilizada na experimentação apresentada anteriormente, o aluno identificou as áreas construídas como urbanas e sem cor e as áreas rurais como plantações. Tal qual os livros didáticos, as ideias sobre a dicotomia ainda permaneceram sob a lógica espacial que esse aluno tem como referência. Em uma das respostas do questionário, a relação existente entre o rural e o urbano da foto que ele recebeu significa que “*na área urbana existe mais movimento e na área rural é mais calma*”. Aqui há uma pista para mais um elemento que constitui a dicotomia rural-urbana que não tem a ver com elementos visuais, mas com outra oposição: calma e movimento. Uma oposição, inclusive, estranha, pois calma e movimento não necessariamente se opõe. Para esse aluno, as diferenças encontradas entre as imagens que recebeu e transformou são diferentes do livro didático porque as do livro são mais rurais. E por fim, na última pergunta ele escreve que não pensa sobre o rural e o urbano da mesma forma porque “*não é igual*”, sem justificativa – o que nos faz pensar que ele teria entendido a pergunta não no tempo – como ele pensava antes e como pensa depois – mas na relação entre os dois conceitos, rural e urbano, e por isso, pensa diferente porque rural e urbano, como ele mesmo escreve, não é igual.

Claramente, esse é um exemplo de categoria *continental* na classificação adotada por essa pesquisa, pois está no lugar do que chamamos de escolar, onde o percurso é exatamente aquele que o livro didático traçou, com rotas definidas e sem desvios, inclusive nas cores.

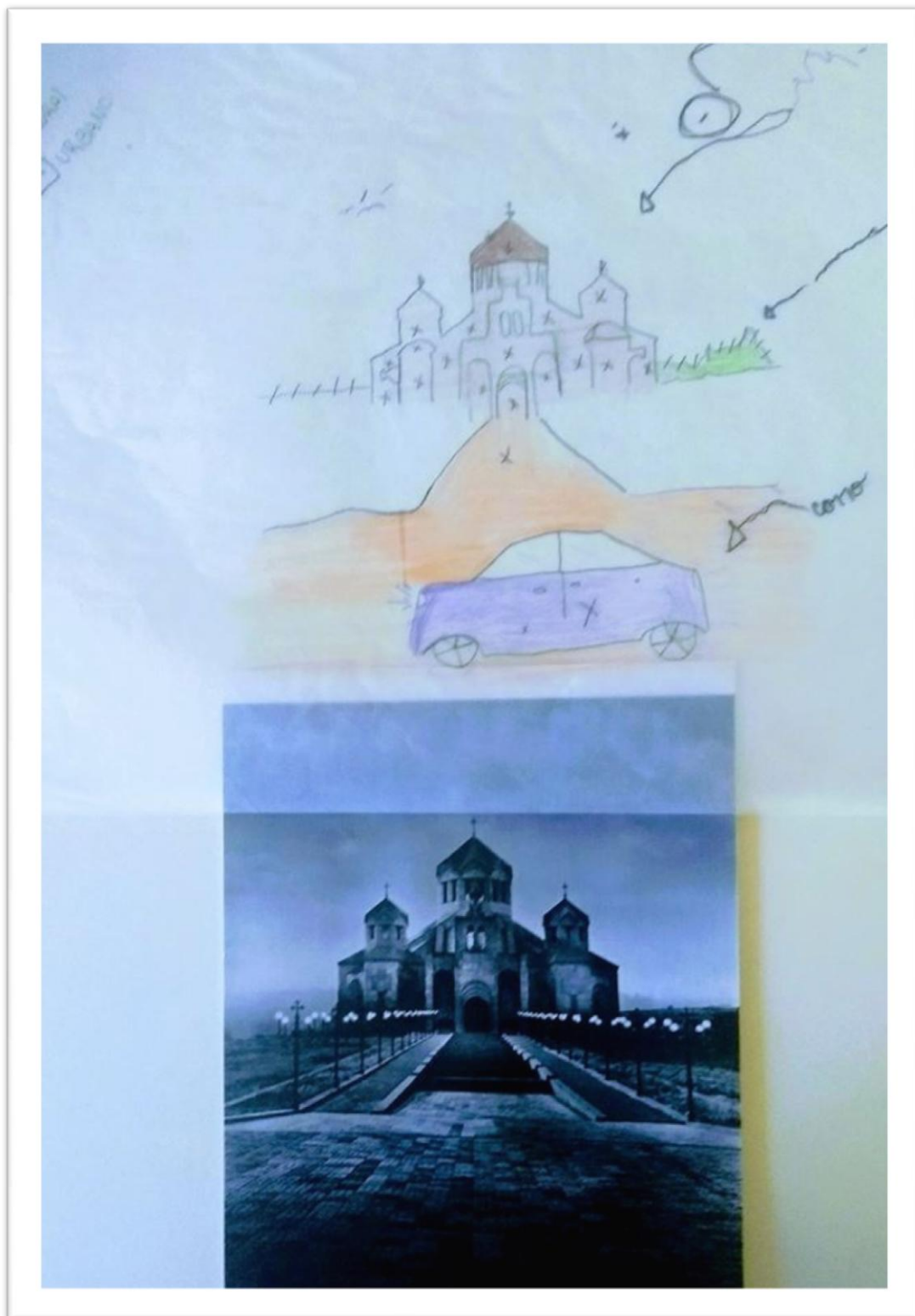


Figura 31 – Igreja marrom⁵¹

⁵¹ Disponível em: <http://www.thiagorochapitta.com/?section=works&tag=o-campo-acampa>. Acesso em: 05 out. 2018.

A imagem utilizada nessa atividade veio da sugestão de um dos membros do OLHO e faz parte da série de um fotógrafo, Thiago Rocha Pitta, e ilustra imagens aleatórias sobre o campo.

Na legenda da imagem desse aluno, as áreas rurais são aquelas em que a natureza está presente: a área verde do gramado em frente à igreja. Para esse aluno, a igreja, a rua e os postes são áreas urbanas porque “*a natureza não consegue construir coisas como esta*”.

As coisas na imagem que são classificadas como rurais “*são as montanhas porque não foi o homem que criou as montanhas*”, segundo ele. O aluno incluiu um automóvel em frente à igreja, que é um dos elementos que caracterizam a urbanização nos livros didáticos. Sendo assim, essa imagem-pensamento também pode ser classificada como aprisionada no *continente*, pois estabiliza o conceito dicotômico e ainda traz mais elementos identificadores dele.



Figura 32 – Igreja de Santo André

O aluno identificou no seu desenho com a cor verde, o rural e com a cor marrom, o urbano. Nota-se que assim como na imagem anterior (do mesmo fotógrafo) há uma percepção entre eles que o campo não precisa necessariamente estar sendo ocupado por atividades agropecuárias. O simples fato de ter grama já é identificado como área ruralizada. Essa é uma das características escolares que mais estão presentes nos livros didáticos, logo a associação torna-se quase imediata.

Podemos entender a ideia da *cartografia verde* como uma captura. Ou seja, a questão do verde rural como trabalho. Quando é plantação (produzida pela agricultura como trabalho) e quando está em parques é apenas uma sombra do rural. As imagens do rural estão bastante relacionadas à questão do trabalho nos livros didáticos.

Sendo assim, as próprias classificações feitas até aqui desempenham um papel de dúvida na disposição dos elementos rurais e urbanos quando surgem na experimentação.

No questionário, o aluno responde que o elemento da imagem que o levou a classificar como rural foi a grama “*porque a maioria das plantas está no rural*”. Podemos entender como um ruído esse tipo de classificação a partir das seguintes reflexões: as imagens mostram sempre um conjunto inteiro como sendo ou rural ou urbano e aqui o aluno traça características rurais dentro do urbano, justamente ao misturar rural com natural. A ideia de maioria como um corte transversal na imagem, mas apenas no sentido do urbano ser apresentado pelo rural. O inverso, a maioria das construções estar no urbano, não está explicitado, mas também aparece na mesma classificação: as construções são sempre urbanas.

Em contrapartida, as relações entre rural e urbano para ele é “*que na entrada da igreja existe grama que é rural e a igreja é urbana*”. Em uma das últimas perguntas, é solicitado que ele responda sobre quais as diferenças encontradas entre as imagens que recebeu e transformou, “*não mudou o meu pensar*” sobre o rural e o urbano.

Não mudar o pensar diz muito sobre como essa experimentação o afetou.

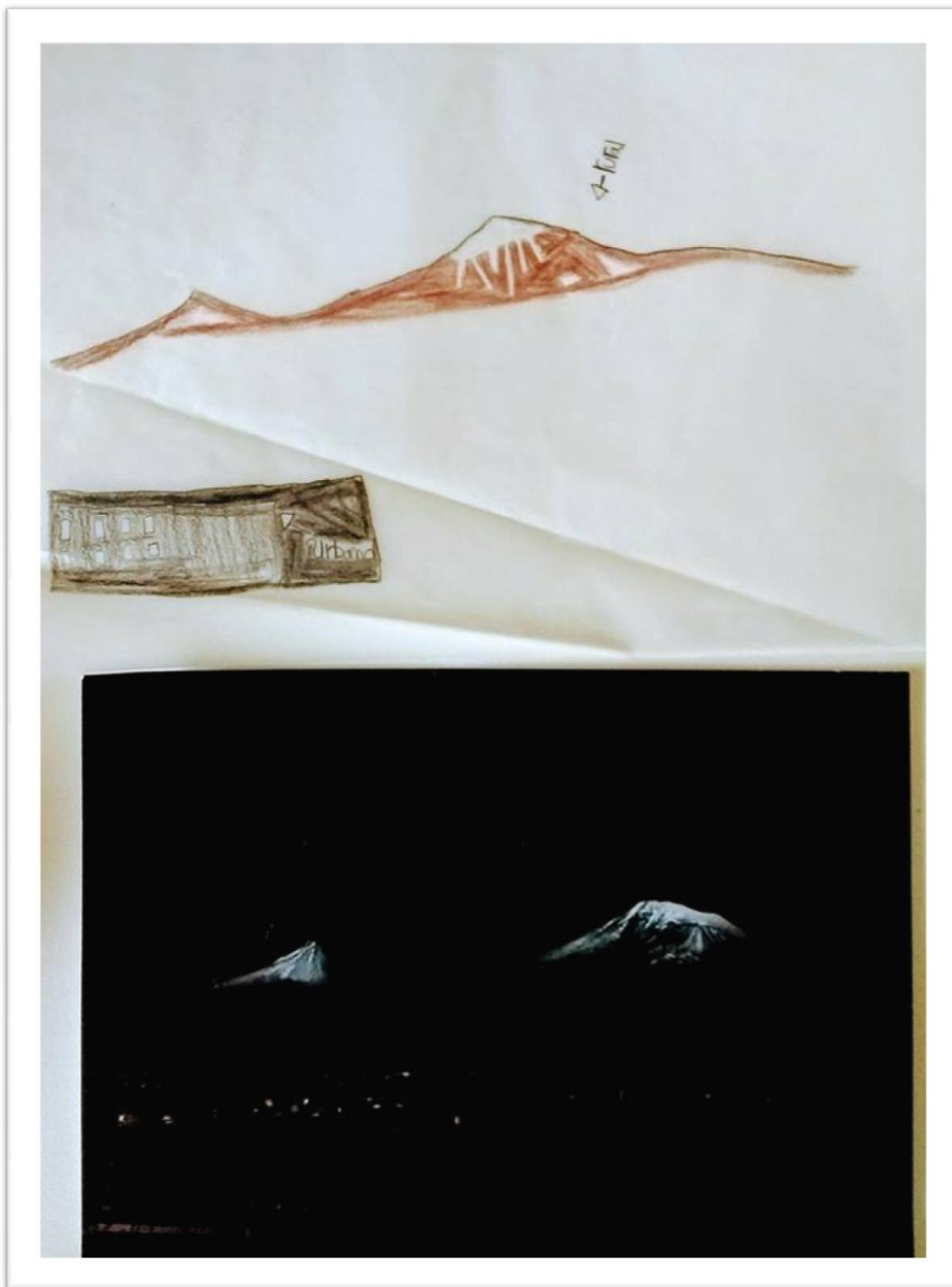


Figura 33 – Luz do Norte

A fotografia que a aluna escolheu para fazer a experimentação era uma em preto e branco que foi compartilhada pelo grupo OLHO. Até o momento de finalização desta tese, não consegui descobrir a autoria dessa imagem. Trata-se de uma imagem noturna, na qual algumas luzes acesas aparecem no primeiro plano e uma elevação de terreno no plano ao fundo. A aluna intitulou de “Luz do Norte”, e em seu questionário determinou o que era rural “*o céu e a montanha, porque não foram tocados pelo homem*”. Para ela, as diferenças encontradas entre as imagens que recebeu e as do livro didático foram que “*as fotos do livro didático eram divididas em 2 fotos rural e urbano e a nossa imagem tem rural e urbano juntos*”. Nessa resposta, um dos objetivos da pesquisa foi atingido – a percepção de que nessas duas definições de espaços, o livro didático persiste na dicotomia, enquanto as imagens artísticas utilizadas estão em desdobramento. Essa seria a última foto classificada como *continente*, pois apesar de textualmente ter percebido o desvio que a foto escolhida realizava na proposta didática, a aluna permaneceu no mesmo lugar do livro didático – rural e urbano aparecem de formas separadas. Quer dizer, mais ou menos separadas, mais ou menos juntas.

Aproveito a indistinção que aparece nos escritos dessa aluna para apontar neles algumas rachaduras nesse *continente*, por onde passam linhas que flexibilizam os sentidos e, de certa maneira, colocam em fuga todo pensamento contido na dicotomia rural-urbano através dos diversos verdes que aparecem nos desenhos e da linha transversal que a ideia de natureza natural realiza nos comentários dos estudantes.

As imagens que assim foram classificadas como continente possuem um “ruir por dentro”, através das próprias imagens dos livros didáticos, uma vez que nelas as áreas verdes (as plantações, bem como algumas áreas de “natureza natural”) são apresentadas como sendo rurais e quando elas aparecem nas cidades (parques, arborização urbana) não são salientadas, mas sim aparecem como sem importância, fazendo com que sejam “deslocadas” para o rural nas experimentações. Ou seja, tudo aquilo que aparece em verde nos desenhos dos alunos constitui um arquipélago, algo que veio a existir na experimentação e que se desvia do habitual mostrado nos livros didáticos, em que uma imagem mostra somente um dos lados da dicotomia (ou é rural ou é urbano).

Um conceito de natureza natural aparece nos desenhos principalmente através da cor verde, mas não só. Montanhas, céu e chão “naturam” as imagens, fazendo com que o marrom, azul e branco também dobrem a natureza natural dos desenhos.

Essa linha transversal que “natura sem naturalizar” os desenhos e as palavras dos alunos aparecerá também em várias das imagens classificadas como parte de um arquipélago que escapou do *continente*.

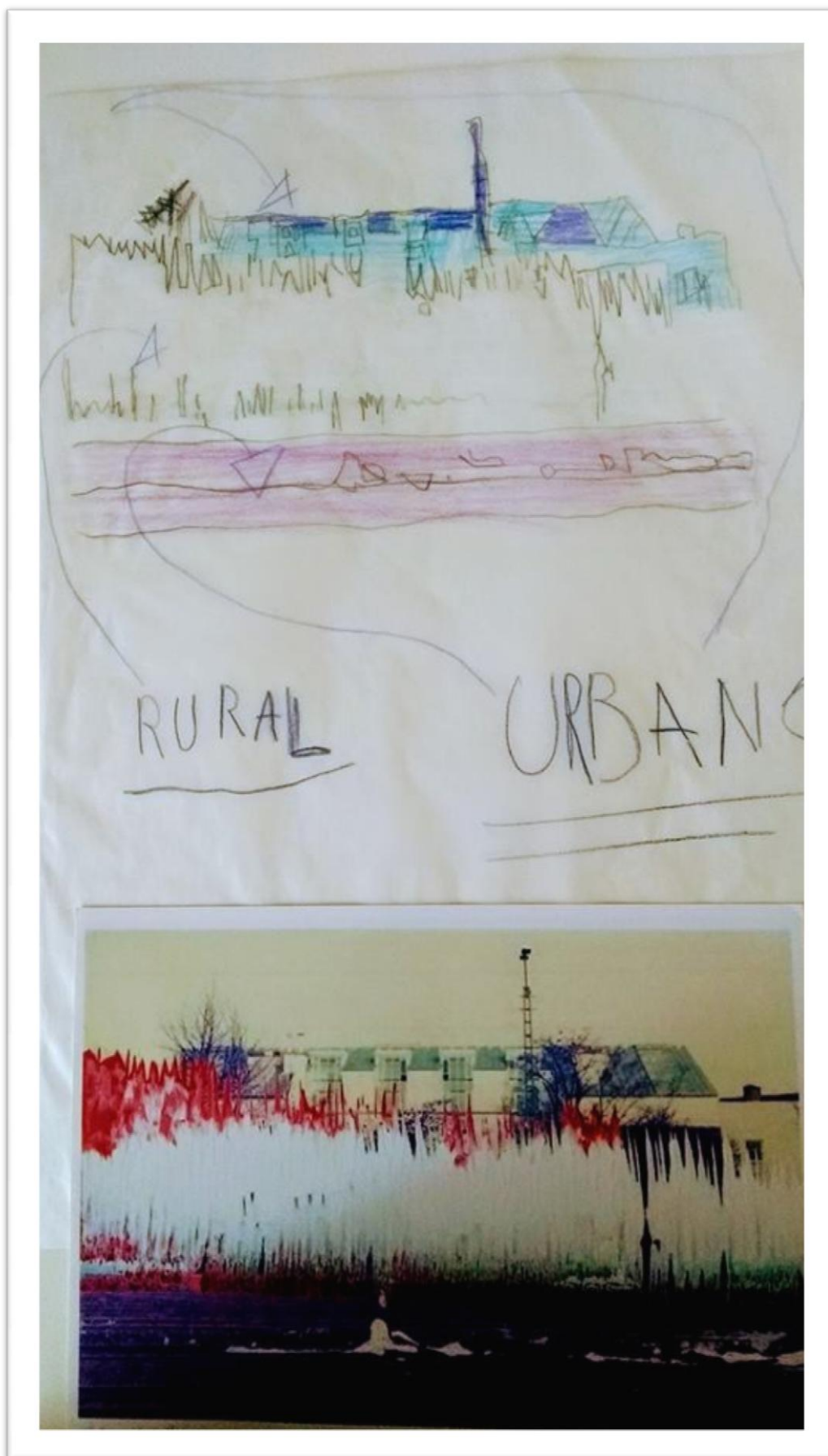


Figura 34 – Energia solar

A fotografia utilizada para essa experimentação faz parte do acervo de Gerard Richter, da série “Rural Landscape”. Nela, há uma edificação no segundo plano da imagem, contrapondo-se com um trilho de trem no primeiro plano e rasuras feitas com tintas brancas e vermelhas no meio dos planos. O aluno intitulou sua obra de “energia solar”. Ainda usa a dicotomia dos livros didáticos para identificar o que é rural e urbano na imagem, porém as respostas do seu questionário mostram que ele encontra diferenças entre a imagem que recebeu e transformou: “*A imagem do livro só tem rural. A outra tem os dois.*” Ou seja, o aluno conseguiu compreender que a relação rural urbana é separada como os livros didáticos propõem. O aluno identifica áreas urbanas como “*o painel solar porque é mais evoluído e mais mecanizado*”. A área rural é classificada como tal, pois “*árvores e pedras porque na zona rural eles não usam muito espaço fazendo com que não tirem as árvores*”. O desvio do aluno foi perceber que a imagem utilizada na experimentação consegue espacialmente fazer com que as duas coisas estejam juntas. Sendo assim, o estudante está capturado no continente do pensamento. O que ele fez foi identificar que a estratégia didática dos livros é separar os dois tipos de paisagens – espaços em imagens distintas, como por exemplo, com o uso da palavra “*mecanizado*” que não é utilizada para falar do urbano, mas sim do rural (e ele usa como característica do urbano), bem como é interessante dizer algo sobre o conceito de rural que ele tem (não utilizam muito espaço). Mecanizado pode apontar como uma parte do arquipélago que escapou do continente.

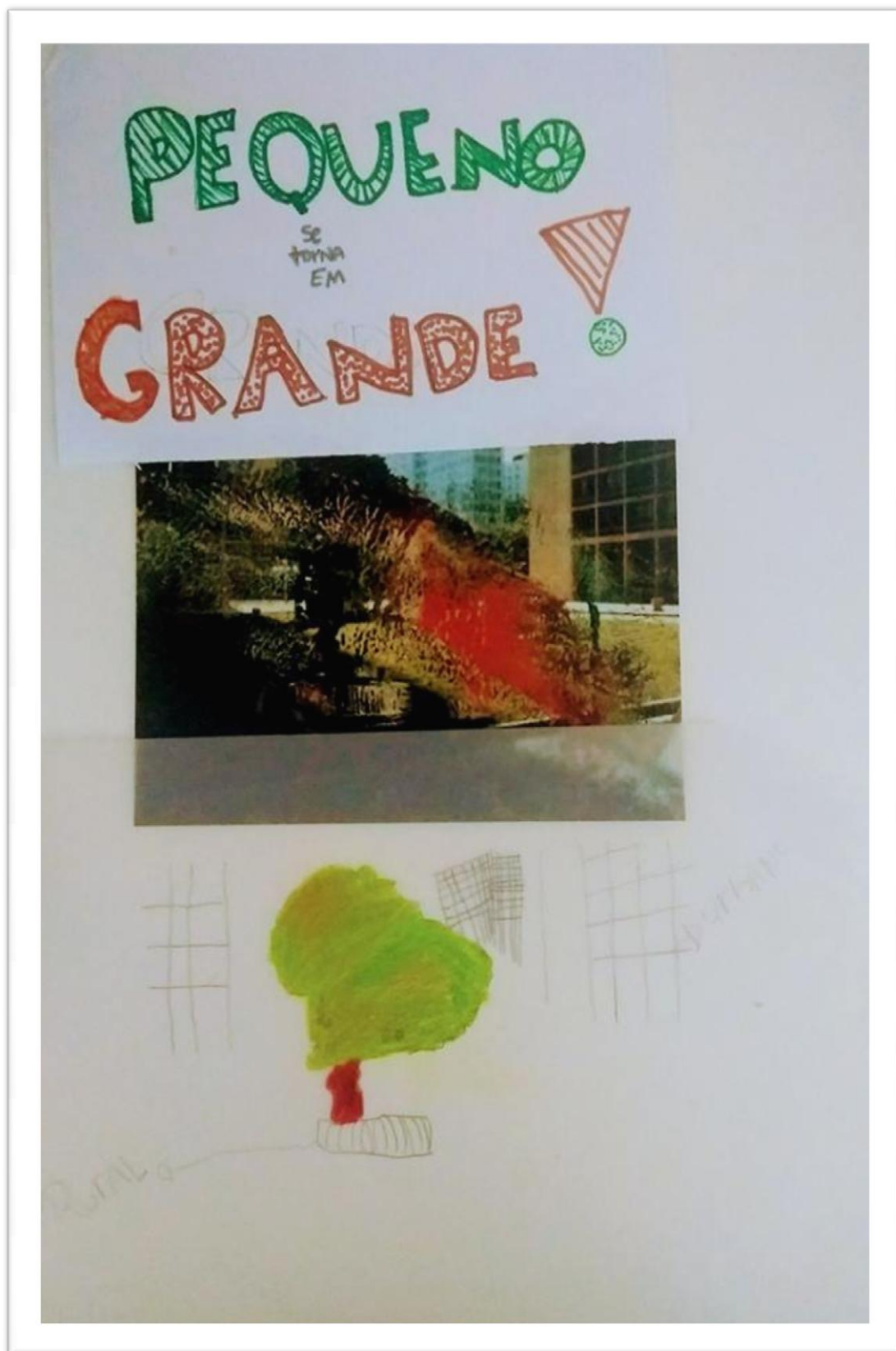


Figura 35 – Pequeno se torna grande

A imagem do artista Gerard Richter foi usada novamente nesse trabalho, cujo título da aluna expressa uma questão de escalas e tamanhos entre as coisas presentes na imagem. Para essa aluna, assim como para quase todos que participaram desta experimentação, o rural ainda é definido com elementos da natureza e o urbano com construções. As diferenças encontradas por essa aluna entre a imagem que ela recebeu e as imagens do livro didático é a de que *“diferencia dos tamanhos dos prédios, das árvores, etc.”* Em seu desenho, ela categoriza com lápis grafite as construções e destaca em cor verde a única árvore que tinha na imagem, como rural. O seu desvio foi a percepção em relação aos tamanhos: para ela, as construções são grandes e maiores que a natureza. Dessa forma, ela conseguiu encontrar as transformações dentro da cidade a partir do tamanho e a imagem lhe trouxe a dúvida sobre o que era rural e urbano, como escreve nessa frase: *“Ainda penso sobre o rural e o urbano da mesma forma porque continua a mesma coisa. Urbano: grandes coisas construídas e rural: pequenas coisas natural”*.

As próximas imagens a serem apresentadas fazem parte da classificação *arquipélago*. Como já citado, essas imagens fazem parte daquilo que desvia o percurso do que antes estava cristalizado, fogem do padrão e se distanciam do continente, perdendo a referência inicial, inventando outras formas de pensar.

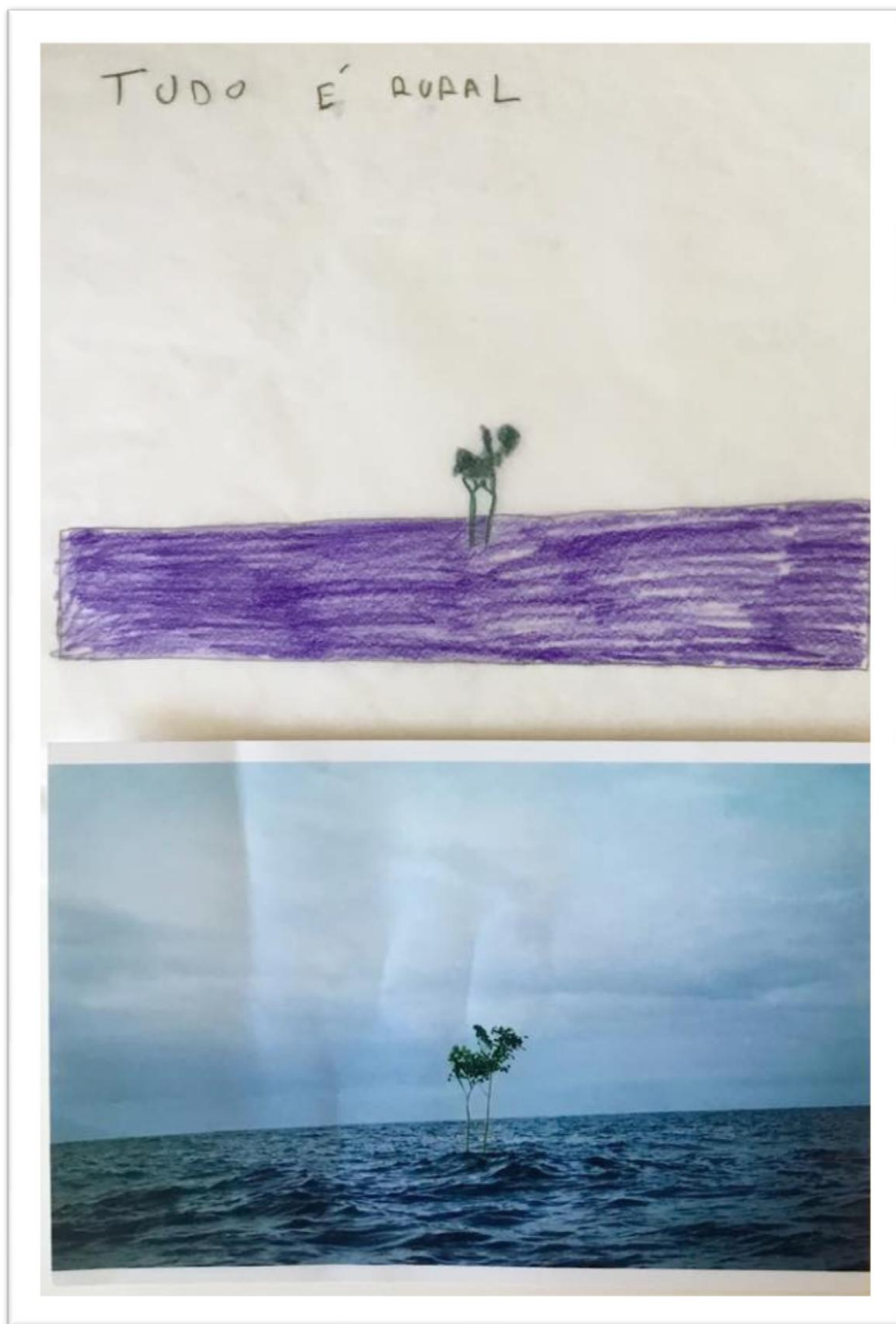


Figura 36 – Sobrevivente

Essa imagem faz parte do acervo das imagens que o grupo de pesquisa OLHO me forneceu, sua autoria ainda permanece desconhecida. Apesar da produção do aluno ser apenas uma cópia da que ele teve em mãos, em suas respostas ao questionário ficaram evidentes algumas considerações que fazem parte do desvio. Para ele, as diferenças encontradas entre a imagem que recebeu e as imagens do livro didático são as de que *“as do livro são sem montagens. A árvore é muito pequena, se fosse uma enchente teriam outras coisas, pois esse tipo de árvore é pequena.”*

Há uma identificação imagética nessa resposta que está no olhar atento sobre a sua produção. Ele detecta a montagem da foto baseado em conceitos urbanos que são apresentados no livro didático como as enchentes. Faz uma comparação via escala do tamanho da árvore com aquilo que poderia ser ou não real diante da produção imagética e conclui que a imagem não é mimética ao que seria visto em algum local, sendo necessariamente uma montagem e, como tal, não verdadeira e por isso não poderia compor um livro didático.

O estudante não falou em mar ou oceano ou represa ou qualquer outra forma aquática que poderia nos dar um horizonte de água com as características mostradas na imagem, mas apenas tornou não verdadeira a composição entre dois elementos da imagem: a grande quantidade de água e as árvores. No entanto, talvez devido à estética fotográfica – a qual, via de regra, apela para a realidade da imagem – amparou-se em sua cultura visual televisiva e escolar para dizer à professora-pesquisadora que esse tipo de composição entre árvores e grande quantidade de água ocorre somente em enchentes e que a imagem que ele tinha nas mãos não trazia signos de enchente alguma.

Considerando o comentário anterior sobre a linha transversal que o conceito de natureza natural opera nos desenhos-pensamentos dos estudantes, poderíamos dizer que, não fosse o direcionamento inicial dado por mim (que perguntei o que é rural e o que é urbano nessa imagem), o título provavelmente teria sido “Tudo é natural” ao invés de “Tudo é rural”, exceto a própria imagem... que é montagem e, portanto, não natural nos livros didáticos e meios massivos da cultura imagética.

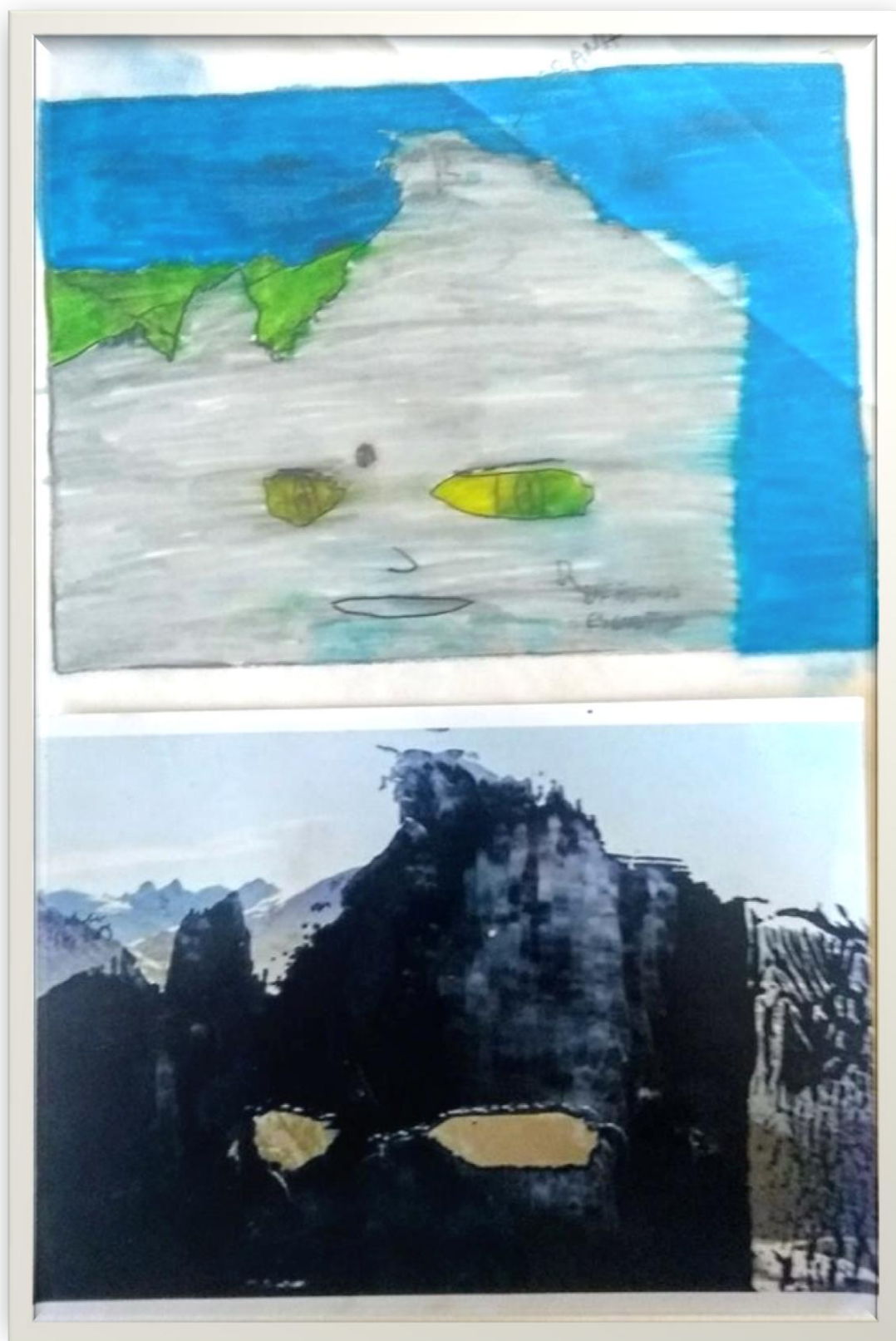


Figura 37 – Urbana esculpida

A imagem faz parte do acervo da coleção de Gerard Richter, intitulada “Rural Landscapes”.

Nessa imagem, o aluno desconstruiu a figura transformando-a em outra interpretação: a paisagem se transformou em observadora, ganhando feições humanas como olhos, boca e nariz. O aluno argumentou que ao invés de observar o cenário, fez com que o mesmo se transformasse em observador, invertendo os papéis e funções do próprio conceito de paisagem ecoado nos livros didáticos – conjunto de elementos que a visão alcança. Em uma de suas respostas, disse que preferia a paisagem assistir ao cenário que a experimentação lhe propôs, como se isso o pudesse isentá-lo de refletir sobre o tema, dando à imagem a sua função de aluno ou à imagem – paisagem a potência de observar. Esse, o terceiro caos: a combinação de aprendizados, tanto de sujeitos, bem como de objetos.

Nas suas respostas ao questionário, o aluno classifica partes urbanas como o observatório e as esculturas que ele mesmo criou, e as áreas rurais como montanha e pasto. Para ele, a relação que existe entre o rural e o urbano estaria “no observatório em cima da montanha”; uma relação, portanto, de sustentação, do urbano construído sobre o rural (natural). Além disso, a diferença que ele encontrou nessa imagem e na do livro didático é a de que “*é muito estranho e não consigo identificar*” – o que causa estranheza talvez seja o primeiro passo para o desvio que esse aluno provocou ao interferir na imagem, adicionando elementos a ela e mudando a função do que vem a ser definido como observar, e também ao modo de pensar sobre a espacialidade.



Figura 38 – Vila de Chaves

Essa imagem faz parte do acervo do fotógrafo português Álvaro Domingues, que defende a ideia de que não há paisagem para sempre, de que elas são o registro de uma sociedade que muda e, se a mudança é tanta, haverá sinais, para além de pouco tempo e muito espaço para compreender ou digerir as marcas como se vão atropelando. Essa perspectiva vai ao encontro do que Massey (2009) propõe: o lugar como eventualidade: “Então o ‘aqui’ é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É irremediavelmente aqui e agora. Não será o mesmo ‘aqui’ quando não for mais agora” (MASSEY, 2009, p. 201). A escolha desta foto foi feita por mim para participar da experimentação porque ela mostra numa mesma imagem formas que são classificadas separadamente nas fotos dos livros didáticos (ele coloca numa mesma imagem signos tradicionais do rural e do urbano).

O aluno não desconstruiu completamente os elementos dicotômicos do rural e do urbano, mas se propôs a ir de um espaço ao outro, incluindo personagens fictícios e reais entre eles. Houve a transformação do real, em outras particularidades, provocando um diálogo entre o título da imagem (Vila de Chaves) e de como ele indica qual foi a dobra da cultura realizada na criação do desenho dele: um programa de televisão, cultura de massa, e que teve potência para fazer variar a relação que o estudante teve com a cultura escolar da dicotomia rural-urbano. Ou seja, houve um processo de criação aberto das experimentações, que permitiu, inclusive, que clichês da cultura massiva atuassem como linhas transversais num outro bloco de cultura habitual.

Rompido pelas barreiras físicas de seu entorno, e um papel destinado a notar coisas ao seu redor, ampliou as suas observações, incluindo escolhas e significados espaciais com novas possibilidades – fazendo surgir questionamentos e trajetórias de uma ação educativa que não se fecha nela mesma. Cidades invisíveis sugere esse caminho:

As cidades, assim como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (CALVINO, 1990, p. 04)

Assim como Calvino, o aluno nos faz pensar a imagem não como um espaço demarcado num território, mas como um símbolo complexo e inesgotável da sua própria existência, que não se restringe às construções, mas agrega a ela outros modos de apropriação do espaço – as multiplicidades.

Continuar a insistir na dualidade urbano/rural é como olhar para a sociedade e território como conceitos desfocados, num jogo de espelhos que perde o sentido, principalmente espacial. A intenção no uso de tais imagens foi justamente a de que os alunos movessem seus sentidos para outras miradas, criando novas possibilidades de percepção espacial acerca do lugar onde vivem e também fora dele.

A próxima imagem, intitulada de “doidera”, segue linhas de raciocínio nas quais a presença da arte é vista como um aspecto urbano:

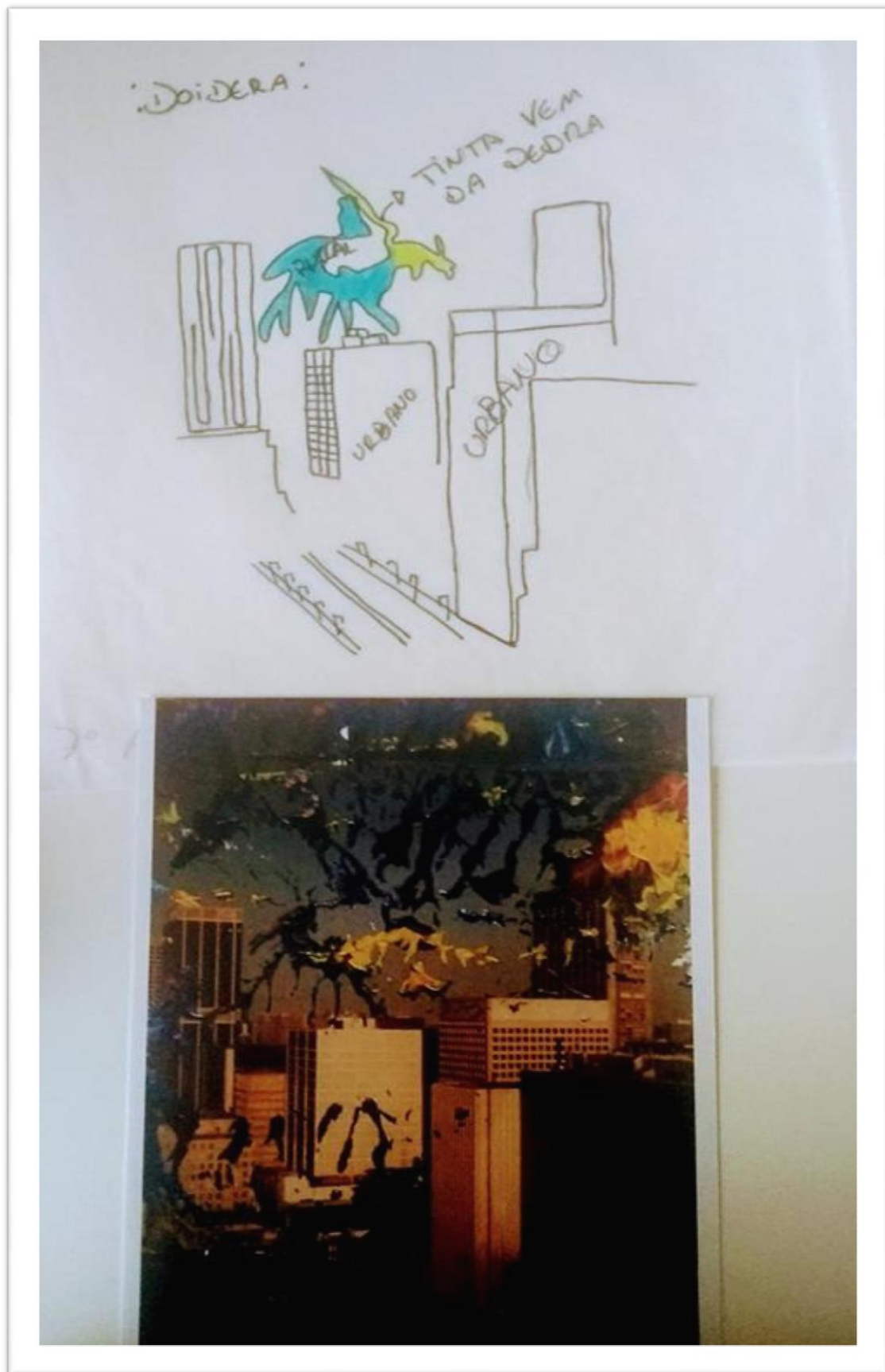


Figura 39 – Doidera

A imagem acima também faz parte da coleção do acervo “Rural Landscape” de Gerard Richter e foi intitulada pelo aluno como “doidera”. Em sua produção, ele traz aspectos importantes sobre a obra. No caso, a imagem do artista é a fotografia de um prédio com tintas derramadas sobre ele de diferentes cores. O aluno faz uma relação entre o rural e o urbano a partir das matérias-primas utilizadas. Os prédios são categorizados como urbanos; e a tinta que está sobreposta a eles, como rural e com a seguinte justificativa: *“a tinta vem da pedra”*. Logo, presume-se que ele tenha imaginado que o que determina o aspecto rural disso é a origem do que compõe um dos elementos da imagem. Em seu questionário, a classificação que ele utiliza para definir o que é rural e urbano, é a de que *“só tem a tinta de rural pois vem da pedra”*, mas para ele, *“a tinta é usada em arte e arte é mais urbano”*. Então essa imagem não é arte, pois se o fosse a tinta nela seria um elemento do urbano. Mas, então, que tinta é essa que aparece na imagem? Estaria ela sobre os prédios fotografados? Talvez, justamente por não encontrar algum sentido para essa tinta presente na imagem, esse aluno intitulou a imagem de “doidera”, mas o que teria feito o aluno dizer que a tinta é um aspecto do rural? Teria sido o hábito escolar de “ter que encontrar aquilo que a professora perguntou”? Se ela perguntou o que tem de rural e urbano nessa imagem é porque há algo de cada um nela... então, como todo o restante “*tinha que ser urbano*”, sobrou somente a tinta (o sem sentido!) para ser rural (e responder à professora). Doidera?

Por fim, as diferenças que ele encontra entre as imagens que recebeu e as imagens do livro didático é a de que *“a forma como mostram o urbano é sempre pobre e retratado como lixo, e o rural é como uma coisa linda”*. Além disso, o aluno ainda continua vendo o rural e o urbano da mesma forma. Portanto, esse aluno percebeu a tinta como recurso artístico no modo de produzir imagens. Ele se desvinculou das produções imagéticas que os livros produzem como arte gráfica limitada às fotografias sem rasuras.



Figura 40 – Cidade de Deus

Essa é mais uma das imagens escolhidas que fazem parte do “cow parade”. Nesse caso, a fotografia traz a foto da escultura de uma vaca na cidade de São Paulo, em um dia de chuva, com uma pedestre passando por ela, além de alguns carros no segundo plano. No desenho do aluno, há uma intervenção feita por ele com outros personagens provenientes da cultura visual televisiva, à semelhança do que fez o autor do desenho “Vila do Chaves”: há referências de duas pessoas a mais portando armas e escudos, além de uma figura não identificada com olhos e tentáculos na cor verde. Para ele, as coisas das imagens que são classificadas como urbanas são: “*o guarda-chuva, o prédio, o semáforo, etc. Por causa que ele são feitos em cidades*”. Rurais: “*os bois e as plantas por causa que eles não são urbanos*”. Ele completa o raciocínio escrevendo: “*O rural tem vida e o urbano não*”. Nitidamente, há um entendimento do aluno de que o lugar mostrado na imagem (área urbana?) seria um cenário violentamente perigoso, uma vez que ele inseriu em seu desenho personagens armados ou ameaçadores que não estavam presentes na imagem original. De certa forma, podemos dizer que foi o cenário que “atraiu” esses personagens.

Interessante notar que este aluno indicou a escultura de vaca como rural, enquanto a aluna que desenhou-escreveu a partir de outra imagem do “cow parade”, indicou a escultura como urbana. Na duplicidade de possibilidades, nota-se a potência da intervenção artística para fazer mover o pensamento em direções diversas, criando linhas flexíveis, ou mesmo linhas de fuga, no urbano habitual ao inserir nele um objeto artístico que traz signos rurais.



Figura 41 – Folhas no ar

Essa também é uma imagem escolhida do acervo “Rural Landscape” de Gerard Richter. Trata-se de uma foto com casas ao fundo, uma rua e novamente as tintas se esparramam pela imagem como rasuras. O aluno define a tinta como folhas e, conseqüentemente, como a grande maioria dos alunos que participaram desta experimentação, folhas vêm da natureza e, logo, são categorizadas como rural. O que esse aluno propõe é que, na divisão do seu desenho, o rural é apresentado com as cores azul e vermelha, enquanto o urbano é identificado com a cor preta. Para ele, as diferenças encontradas entre a imagem que recebeu e a imagem do livro didático é a de que *“as fotos são esquisitas, mas as do livro é mais normal”*. Reconhece, portanto, o diferente permanecendo dentro do normal, inclusive tornando tinta as folhas de modo a existir ali o rural.

As imagens escolhidas para compor a amostra final das imagens desdobradas da experimentação foram as que remeteram a algum desvio, mínimo que tenha sido. O conjunto delas forma o arquipélago onde (in)surgiram outras possibilidades de lidar com o rural e o urbano em imagens. Alguns desenhos e palavras dos alunos não foram trazidos para essa tese por terem apresentado signos e respostas muito parecidas com as que foram apresentadas.

Pelo conjunto de desenhos e respostas, podemos dizer que o pensamento do rural apareceu muito associado às questões da natureza e do distanciamento das construções, máquinas e meios de transporte. Ainda que a agricultura, pecuária e extrativismo (práticas consideradas rurais pelos livros didáticos) sejam dotadas de alta tecnologia, talvez fossem consideradas práticas urbanas por esses estudantes, dependendo de como aparecessem na imagem (por exemplo, gado estabulado ou plantações em estufas seriam parte do urbano por se realizarem em construções?).

Por outro lado, o que sempre se destaca entre eles nas cidades, é que uma área verde é considerada como rural. Seria isso o resultado da experimentação ter sido feita numa escola, numa aula de geografia e direcionada inicialmente pela professora para que dissessem o que há de rural e urbano nas imagens? Em outras palavras, essas áreas verdes e mesmo árvores isoladas foram alçadas à ruralidade porque eles entenderam que sempre haveria algo de rural em todas as imagens e esse verde era aquilo que mais se aproximaria desse rural que “tinha que estar ali”?

3.2 Coleções de imagens. Mesas de trabalho

Neste segundo movimento, serão apresentadas as montagens realizadas a partir da relação entre os desenhos produzidos pelos alunos nas experimentações. Essa foi uma das necessidades da tese, pois as imagens não “falam” somente de forma isolada, mas também através das linhas que as percorrem e criam a um só tempo vínculos e intervalos entre elas. Ao mirar o conjunto dos desenhos feitos pelos estudantes, precisamos arranjá-los em “pranchas” onde se podem ver duas ou mais imagens ao mesmo tempo, aproximadas por alguma linha que encontramos em comum entre elas.

Esta experimentação das imagens em “pranchas” é, em tudo, inspirada na maneira como Aby Warburg (DIDI-HUBERMAN, 2013) criou seu “Atlas” através de “pranchas” que aproximaram⁵² – através do exercício imaginativo – aquilo que, para ele, eram fragmentos dispersos de algo – da realidade – que, também para ele, poderiam nos dar pistas para algo comum que atravessa, invisível, todos os fragmentos reunidos numa mesma “prancha”. Esta maneira de reunir fragmentos – imagens – em “pranchas” é retomada por Georges Didi-Huberman (2013) em seu livro “Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta”, no qual esse pensador as toma como muito mais que composições estáveis ao apontar a potência dessas “pranchas” como “mesas de trabalho”, uma vez que, para esse autor, ao mirarmos cada uma dessas “pranchas” a imaginação continua agindo no “entre” – intervalo negro – criado pela própria justaposição de uma imagem ao lado da outra. Ao adentrar as imagens através desse intervalo encontramos outras pistas para seguir pensando, inquietamente, naquilo que emerge não mais de cada uma das imagens, mas das linhas (de pensamento) que emergem das relações (de semelhança, tensão, oposição, criatividade...) entre alguns dos signos nelas presentes.

Nesse sentido, ao colocar os desenhos dos alunos um ao lado do outro sobre uma mesa requeri um complexo exercício de se pensar a relação existente entre as produções realizadas pelos alunos e como elas conversam entre si. A partir disso os signos que compõem esses desenhos – as cores, as formas, as esculturas, os conceitos etc – nos sugeriram a montagem de algumas “pranchas” onde recolhemos alguns dos fragmentos da parte do real que se colocou como “problema” na experimentação e se coloca como “problema” desta tese: as relações entre rural e urbano. Agora não mais

⁵² Como pode ser visto em diversos links na internet, tais como <http://proyectoidis.org/atlas-mnemosyne/> ou <https://warburg.library.cornell.edu>.

como essas relações rural/urbano aparecem nas fotografias, mas como podem ser entrevistadas nos desenhos derivados das fotografias utilizadas pelos alunos em suas criações.

Uma vez que não nos voltamos para esgotar o assunto ou encontrar a verdade sobre o que pensam os estudantes acerca das relações rural/urbano através de seus desenhos, mas sim realizar uma segunda experimentação do pensamento pelo meio destes desenhos, propomos que as “pranchas” sejam tomadas pelo leitor muito mais “mesas de trabalho”, colocando, talvez, as mesmas imagens em outras posições ou incluindo outras ou excluindo alguma, mas, sobretudo, deixando-se levar pela sua imaginação percorrendo os intervalos entre as imagens em busca de pistas – linhas – para além daquelas que nós mesmos apontamos nos breves parágrafos que se seguem a cada uma delas.

Os títulos dados buscam indicar ao leitor qual foi a linha (de pensamento) que fez com que cada “prancha” reúna desenhos distintos e, ao mesmo tempo, que alguns deles componham mais de uma das “pranchas”.

1ª Montagem. Cartografia verde.

Figura 42 – Cartografia verde

Nesta “prancha” a linha que atravessa os intervalos entre os desenhos é a cor verde que está nas cidades, mas nem sempre é entendida como parte do urbano, apresentando uma paisagem urbana que força o pensamento a dobrar o rural dentro dela. O que se mostra com essa linha comum que atravessa muitos dos desenhos é que a cor verde aparece como um dos traços identificados pelos estudantes como a característica que imprime certos traços de rural nas cidades, ainda que seus sentidos oscilem muito e algumas poucas vezes o verde seja tomado como algo constituinte do urbano e não do rural.

Além disso, essa linha propõe identificar a cor verde como algo que remete ao rural como parte do clichê imagético que coloca, entre suas imagens, o pasto e a natureza como elementos da ruralidade, equivalendo dois tipos de uso do território através de uma mesma cor, verde, proveniente do elemento paisagístico dominante, as plantas, ainda que elas sejam de muitos e variados tipos e usos.

Esta é uma linha, portanto, que oscila e se tensiona os sentidos que povoam os intervalos entre as imagens, uma vez que se faz notar desde o uso mais comum de clichês – por exemplo, tudo que não é urbano é rural – até a negação destes próprios clichês – por exemplo, quando essa cor aparece na figura de um monstrinho verde que adentra a imagem vindo da cultura audiovisual e não do campo. Os sentidos também oscilam quando se pode entrever que o verde na cidade pode ter sido forçado à condição de rural porque os alunos buscaram encontrar ali o rural, uma vez que a professora havia proposto como atividade que eles identificassem onde estaria o urbano e o rural naquelas fotografias. Ou seja, se a professora propôs encontrar ali o rural é porque ele ali estaria e, portanto, o recurso ao verde pode ter sido, sobretudo, um gesto da imaginação proveniente do próprio percurso de escolarização que educa os estudantes a agir de determinadas maneiras conforme as propostas dos seus professores.

2ª Montagem Bloco. Parada das vacas.

Figura 43 – Parada das vacas

Nesta “prancha”, a vaca é que aciona a linha que cria o entre as duas imagens da montagem. Assim como na linha verde, ela não uniformiza o pensamento, mas sim força o pensamento a pensar que o urbano e o rural podem compor um mesmo objeto. Nesse sentido, a vaca como escultura presente nas fotografias faz oscilar o pensamento, colocando a mesma ora como urbano ora como rural. Apesar de o animal, vaca, ser identificado de forma unânime nos livros didáticos como parte dos signos classificados como componente do rural, quando aparece como arte, escultura, coloca o pensamento em movimento. Talvez essa seja uma das potências dessas imagens, bem como a potência da intervenção artística “Cow Parade” para provocar outros pensamentos nos locais onde são colocadas as vacas paradas que fazem parte da parada das vacas.

No primeiro desenho, a aluna identifica a escultura como parte do urbano, enquanto no segundo outra aluna classifica a vaca como rural. Nessa última imagem, ainda há o acréscimo de outros personagens fictícios dentro do cenário, além do enredo fílmico “Cidade de Deus” como título, dobrando nele uma outra linha.

3ª Montagem. Invasão de ficção audiovisual.

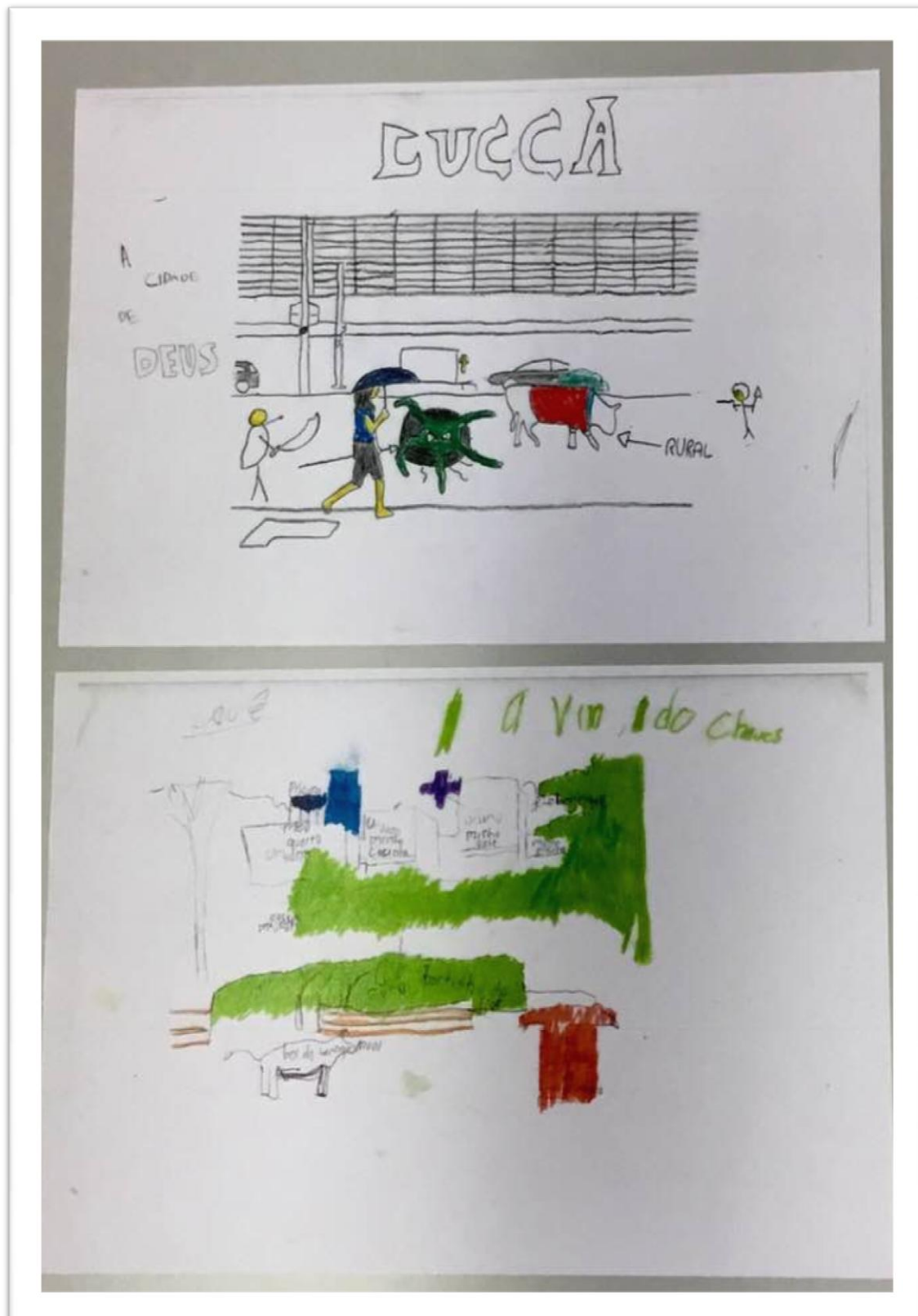


Figura 44 – Invasão de ficção audiovisual

A terceira “prancha” nos traz uma linha formada por personagens audiovisuais, provenientes do programa televisivo “Chaves” e do filme “Cidade de Deus”, respectivamente, os quais se dobram sobre o espaço desenhado. A ficção audiovisual aparece nesses dois únicos trabalhos, onde os estudantes fazem o espaço e a própria experimentação entrar em devir ao fazê-los atravessados não só pela representação das formas existentes nas fotografias de origem, mas também pela força da cultura audiovisual dos alunos-desenhistas.

O primeiro desenho associa a violência urbana com o filme “Cidade de Deus” e ainda acrescenta outros personagens armados dentro dele, lembrando inclusive jogos de vídeo game. A experimentação com as imagens trouxe a esse aluno a vontade de expressar o espaço atravessado por sua vivência e cotidiano marcados pelos produtos audiovisuais.

O segundo desenho foi intitulado “A Vila do Chaves” na experimentação, fazendo do espaço ali apresentado uma fabulação que se construiu ao ter a fotografia de origem atravessada por sua cultura audiovisual. Além disso, esse desenho acrescenta ao personagem televisivo personagens da sala de aula e reserva espaços/elementos a eles, tais como: boi do Henrique, hortinha da professora, meu quarto urbano, minha piscina, casa do meu irmão e minha casinha. Esse aluno pouco se preocupou em dividir o espaço entre rural e urbano, mas sim dar sentido a ele com as pessoas e a cultura que o cercavam.

Esses dois alunos fizeram do recurso audiovisual uma estratégia para experimentar o espaço, deixando a ficção invadir e tomar conta do pensamento.

4ª Montagem. Fabulação artística.



Figura 45 – Fabulação artística

Nesta “prancha”, todos os desenhos têm como imagens originais obras fotográficas de Gerard Richter, o pintor alemão utilizado na experimentação realizada na escola. Dos desenhos produzidos nas experimentações, esses foram os únicos que não apresentaram o decalque como estratégia. De todas as obras que foram utilizadas na experimentação, essas são as que menos mostram elementos figurativos ou buscam representar algo específico em sua forma, e é justamente aí que podemos entender a arte como potência criadora de outros pensamentos para além do percurso representacional.

Nesse sentido é que pode-se dizer que, talvez porque as próprias fotografias eram refratárias a serem representadas por decalque, os alunos fizeram desenhos que são novas maneiras de existir da imagem e do próprio “problema” focado nesta tese. Nesses desenhos, o rural e o urbano são mais ambíguos e se apresentam de maneiras diversas, classificados ora como rural/urbano, separados, ora aparecem juntos, ora se encontram misturados, como por exemplo, num deles em que as cores azul e vermelho são ambos indicadas como rural, indicando prováveis dúvidas na classificação realizada pelo aluno.

Os desenhos criados além de não serem decalques colocam a própria imagem em devir, como por exemplo, a montanha que ganha feições humanas.

5ª Montagem. O céu não é nada.



Figura 46 – O céu não é nada

Nesta “prancha”, o céu traça a linha para identificar, por um lado, que ele não é eleito como signo de nenhuma expressão da proposta. Ele não é rural e não é urbano. Seria porque é imaterial demais para se concretizar como paisagem? Seria porque sendo um elemento que não é descrito em nenhum livro didático como marca de alguma classificação ele também não foi utilizado como tal? Seria porque está no alto e não no chão e a imensa maioria das fotografias e outros tipos de imagens que buscam representar o rural ou o urbano têm seu ângulo voltado para baixo, muitas vezes em 90 graus?

Mas os livros didáticos poderiam utilizar o céu como expressão de marcas paisagísticas ou classificatórias? Se sim, como?

Os céus noturnos das cidades urbanizadas são mais iluminados que os céus ditos rurais. Existe uma imagem tida como sendo uma imagem de satélite – uma montagem que coloca os lugares mais iluminados num único planisfério – que destaca alguns continentes como a América do Norte, a Europa e a parte leste da Ásia como os mais desenvolvidos por serem mais iluminados. Essa “foto” do mundo à noite é bastante recorrente nos livros didáticos do Ensino Médio. Se os alunos dessa sala tivessem visto essa imagem será que teriam sido contaminados por elas nessa classificação? Mas um céu azul não é nem iluminado e nem não iluminado...

6ª Montagem. Linhas urbanas.

Figura 47 – Linhas urbanas

As linhas retas, horizontais e verticais, que aparecem em todos os desenhos produzidos remetem ao urbano. São traços representativos daquilo que nosso mais habitual clichê do urbano nos legou ao longo do século XX. Utilizamos esses signos, presentes na imagem de um (conjunto) retilíneo e alto (de) edifício(s) para distinguir, inclusive, se uma pequena aglomeração de construções humanas é ou não urbana, é ou não uma cidade.

Trata-se do signo retilíneo da modernidade urbanística, em especial a americana, que é uma característica das fotografias que os estudantes sempre classificaram como urbano, as quais, nas imagens que são apresentadas nos livros didáticos, caracterizam principalmente a verticalidade como presença urbana. Os prédios altos se verticalizam a paisagem – esse é, inclusive, um conceito da geografia urbana – que identifica o adensamento populacional crescendo verticalmente.

As linhas retas são, então, a linha que liga e cria intervalos entre os desenhos, uma vez que elas, apesar de buscarem ter sentidos semelhantes, aparecem em composições e escalas muito distintas em cada um deles, fazendo com que seus sentidos sejam a um só tempo fixos e flexíveis, inserindo-se, às vezes, como linha de fuga no conjunto do desenho, como naquele em que elas, mínimas, aparecem no topo da cabeça-montanha em que o desenho se transformou na imaginação de seu criador.

EPÍLOGO

Por fim, esta última parte se destina a apenas um propósito: *enviar* o fim do trabalho todo com as frases que foram escritas pelos estudantes durante o processo de realização das experimentações.

O objetivo segue o significado dessa palavra – agrupamento de nuvens, antes da chuva. Neste caso, trata-se do agrupamento de palavras antes da tempestade, que pode ser o fim de uma tese.

A ideia é que dispare no leitor como as ideias e pensamentos, feitos em experimentações, possam ter potência para outros entendimentos, além do currículo e do livro didático.

Como proposta inicial, a leitura do poema de Manoel de Barros sugere como carregar água na peneira, roubar vento, catar espinhos na água, criar peixes no bolso e fazer nascer pedra na flor. Comparo essas situações como os maiores desafios que docentes e discentes enfrentam em sala de aula e fora dela. O ensino, como forma de resistência e não apenas movido por resultados. Fazer dos estudantes sujeitos autônomos, sem que sejam obrigados a decorar conteúdos ou fazer desses conteúdos impedimentos para raciocínios que poderiam ir além. Experimentar outras possibilidades de ocupação em salas de aula, sem que para isso tenhamos que abandonar o trabalho.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Escolhi uma frase de cada estudante que participou da experimentação e, aleatoriamente, compus esse poema. O título é também uma frase escrita por um dos estudantes.

O pequeno se torna grande

Que um é urbano e o outro rural
Porque não tem outra palavra
Porque o que eu vi é a mesma coisa que eu pensava
Eu sempre pensei que rural está sempre no urbano
Os prédios, as ruas e as pessoas civilizadas
De um certo modo quase tudo
Por ser das coisas
O céu e a montanha
Porque não foram tocadas pelo homem
Porque eu já olhava dessa forma
Não acho porque eu achava
Não mudou muito meu pensar
As do livro são sem montagens
Eu já entendia suas relações
Um observatório em cima das montanhas
Muito estranho
Não consigo identificar
A tinta é usada em arte
E arte é mais urbano
O rural é uma coisa linda
O rural tem vida e o urbano não
As fotos são esquisitas
Não
Não “penço”

IMPRESSÕES FINAIS

O início da escrita da minha tese começa com a seguinte frase: “O desejo de escrita dessa tese começa pelo fim”.

O fim dessa tese começa pelo início. Não se trata de inverter as ordens ou infringir regras. Trata-se da reflexão como processo, que faz do tempo cronológico e do espaço que se tem para escrever em aspecto fílmico.

Como um filme, é no fim da tese que se entende o começo dela, a meu ver.

As últimas palavras que aqui escrevo fazem parte do processo onde a palavra experimentar esteve o tempo todo presente. Experimentar, como Zourabichvili (2004, p. ??) nos indica, é “potencializar-se com a montagem experimental, é estar próximo à linha limítrofe entre o conhecimento duro metodológico e teoricamente estabelecido e ousar criar outras maneiras de pensar”.

Essa tese foi escrita em sala de aula. Fiz dela um laboratório de experiências e experimentações. Foram vários os momentos entre uma aula e outra, entre intervalos, que algumas coisas foram escritas e digitalizadas. Os momentos de alívio foram em épocas de prova, onde eu disfarçadamente sacava um texto do diário de classe que tinha que ser lido.

A ideia de fazer a escrita como Pangeia se deu numa das aulas do oitavo ano, no início do ano letivo de 2018. Era a explicação da disposição dos continentes que me contaminava didaticamente naquele momento. E foi nesse tipo de brecha que eu tive que pensar qual era a maneira para explicar como a minha escrita foi feita. Explicar ao leitor a árdua tarefa e (in)disposição nos muitos e variáveis momentos de escrita.

Os estudantes que embarcaram nesse estudo me trouxeram a possibilidade de pensar nas imagens e nas suas potências. Nos livros didáticos. Nas possibilidades. Nas diversas maneiras de se envolver com todos esses elementos.

Havia infundáveis dúvidas no começo. Ainda existem, mas só foi possível ter o mínimo de clareza no último suspiro de observação das imagens: na mesa de trabalho.

Ali foi possível compreender o processo de pensamento que havia entre uma imagem e outra, entre uma imagem e várias outras e também as que não diziam nada entre si... pelo menos por enquanto.

Foram traçadas linhas que compuseram o intervalo entre imagens e que estabeleciam relações entre si.

Uma linha que compõe o intervalo e estabelece relação entre as imagens mas não está em uma imagem e nem na outra. A imaginação flui no intervalo que estabelece conexões entre elas.

Além disso, a ideia de fazer o poema fez parte de uma tentativa de usar as palavras para identificar aquilo que as imagens não conseguiram me trazer: “porque não tem outra palavra”, “que um é rural e outro é urbano”, “não consigo identificar”; e por fim NÃO PENÇO. Fazer da proposta de Manuel de Barros, uma potência: “O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia ser peralta com as palavras. E começou a fazer peraltagens”. Essas são algumas das potências menores que a experimentação, como forma de colocar o pensamento a pensar, nos trouxe. Fazer variar o pensamento e explorar as diversas maneiras de se pensar o espaço, as imagens e o que ele e elas nos dizem.

Esse é o produto de uma escrita de professora – pesquisadora. Poderia ser outro e com mais qualidade acadêmica se fosse somente sobre a pesquisadora? Talvez.

Elejo a escola como meu chão de fábrica, como o espaço onde pude, a duras penas, criar o meu pensamento, onde pude experimentar rasurar o clichê curricular que atravessava e atravessa práticas escolares e corpos discentes e docentes, o meu aí incluído. Essa criação foi possível, pois foi o meu próprio ato de pensar nas imagens e nas suas potências que surgiu nesse resultado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política nas concepções de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas /editora técnica, Cristina Criscuolo. Brasília, DF: Embrapa, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. **4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP**, São Paulo, p. 132-150, 2008.

BARROS, Afonso de. La sociologie rurale face à la problématique de l'espace. Dossier: Sociologie rurale, sociologie du rurale? **Recherches Sociologiques**, v. XX, n.3, p. 277-285, 1989.

BARROS, Manuel. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BELMIRO, Celia Abicalli. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, agosto, 2000.

BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem & espaço**, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CARDOSO, Juliana Carvalho; TONINI, Ivane Marina. Os meios de comunicação, tecnologias e práticas escolares de Geografia. In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DAREGIÃO SUL**, 2, 2014, FLORIANÓPOLIS. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2014 f Revista FSA, Teresina, v.11, n.2, art,10, p. 186-210, abr./jun. 2014.

CASTILLO, Ricardo. A imagem de satélite: do técnico ao político na construção do conhecimento geográfico. **Proposições**, Campinas, v.20, n.3 (60), p.61-70, set./dez. 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana/cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

COIMBRA, Thainá Santos. A fotografia como instrumento didático no ensino de Geografia na perspectiva do conceito de paisagem do Ensino Fundamental II (anos finais). In: **ANAIS DO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**. Vitória: CBG, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas ou A gaia ciência inquieta**. Trad. Renata Correia Botelho e Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM, 2013.

FERRAZ, Maria Cristina F. **Imagem e clichês: reflexões intempestivas**. Rio de Janeiro: 11p, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Em torno de uma educação menor**. Educação e realidade. Jul./dez., 2002.

GARCIA, Helio. **Integralis Geografia**, 7º ano/ Helio Garcia, Paulo Robert de Moraes. – 1ª ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

GARCIA, Valquíria Pires. **Projeto Mosaico: geografia: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015.

GIARDINO... [et al.]. **Geografia nos dias de hoje**. São Paulo: Leya, 2015.

GURAN, Milton. **Linguagem Fotográfica e Informação**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Cultural. Cidadania. Brasília, n. 24. p. 68-75, 1996.

HESPANHOL, Rosangela Ap. de Medeiros. **Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo**. Mercator, Fortaleza, v. 12, número especial (2), p. 103-112, set. 2013.

HOLLMAN, Verónica. **Enseñar a mirar lo (in) visible a los ojos: la instrucción visual em la geografia escolar argentina (1880 – 2006)** Lois C. y Hollman V (coord) **Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio**, 2013.

HOLLMAN, Verónica. LOIS, Carla. **Geo-grafías: Imágenes e instrucción visual en la geografia escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula**. p.189, Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** – Danças, piruetas e mascaradas. p. 7. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEONEL, Guilherme Guimarães; SILVEIRA, Lidiane Nunes; SOUZA, Robson. Reflexões sobre a transposição didática dos conceitos de rural e urbano em livros didáticos de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 18, n. 3, set./dez. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir La geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina AL servicio de La cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.**, n. 33, p. 173-186, 2002.

LEVON BOLIGIAN... [et al]. **Geografia espaço e vivência**: organização do espaço brasileiro, 7º ano, 5ª edição. São Paulo: Atual, 2013.

LOCATEL, Celso Donizete. **Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil**. V.12, número especial (2). Mercator, Fortaleza. p. 85-102, set. 2013.

LOIS, Carla. HOLLMAN, Verónica. **Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual em La geografía escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. Spaces of Politics. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John; SARRE, Philip. **Human Geography Today**. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell Publishers Ltd, 1999.p. 279-294.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208, dez. 2011.

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

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**, 2014. Disponível em:
http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf Acesso em: 22 fev. 2016.

OLIVEIRA JR, W. M. Combates e experimentações – singularidades do comum. In: Ferraz, C. B. O; Nunes, F. G. (orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados, Editora da UFGD, 2013. Disponível em:
<http://www.ufgd.edu.br/editora/e-books/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-eflaviana-g.-nunes-orgs>.

_____ Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores.
Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

OLIVEIRA Jr. Wenceslao. SOARES, Elaine. **Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidências e fabulações**. Florianópolis, v.13, n. 02, p.114-133, jul/dez. 2012.

ORLANDI, Luis. B. L. Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e... In: **Deleuze – entre caos e pensamento**. Petrópolis – RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história e geografia/ Secretaria de Educação Fundamental – 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev. 1996.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia... Mercator: **Revista de Geografia da UFC**, n.04, ano 02, 2003.

VALLADARES, Marisa. Paisagens inundadas: experimentações escolares e(m) imagens. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 02-10, jul./dez. 2013.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula – 2. Ed. – Campinas: Autores Associados, 2003.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.