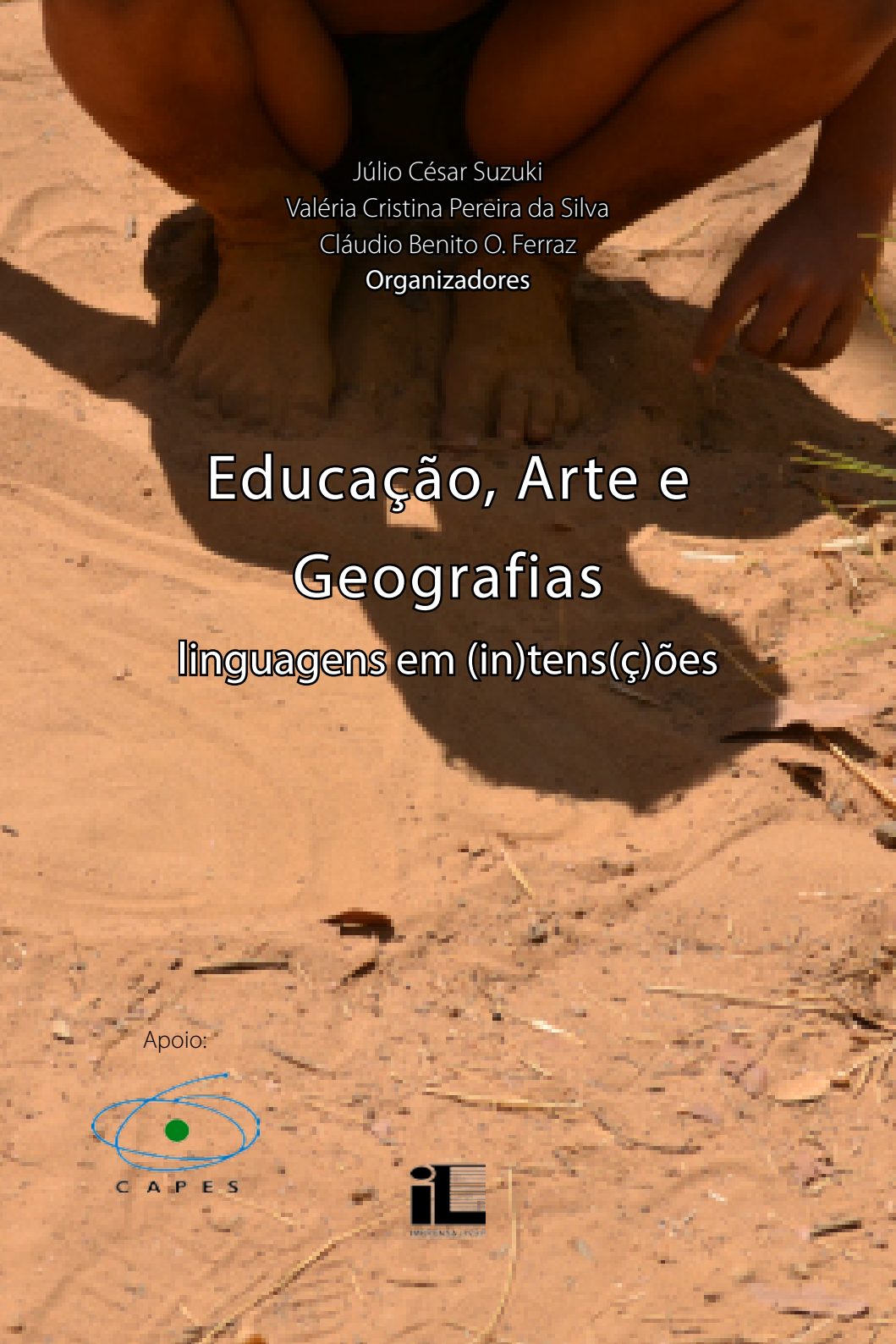


Júlio César Suzuki
Valéria Cristina Pereira da Silva
Cláudio Benito O. Ferraz
Organizadores

Educação, Arte e Geografias

linguagens em (in)tens(ç)ões

Apoio:

CAPES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Vice-Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E
CIÊNCIAS HUMANAS
Diretor: Prof. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda
Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

COMISSÃO ORGANIZADORA
Prof. Dr. Julio César Suzuki
Departamento de Geografia/FFLCH/USP

Editora Imprensa Livre
Editora-chefe
Karla Viviane

Rua Comandaí, 801
Cristal – Porto Alegre/RS
(51) 3249-7146
www.imprensalivre.net
imprensalivre@imprensalivre.net
facebook.com/imprensalivre.editora
twitter.com/editoraimprensa

Comitê Editorial

Prof. Dr. Adilson Avansi de Abreu (USP)
Prof. Dr. Antônio Carlos Queiroz (UFES)
Prof. Dr. Carles Carreras (Universidad de Barcelona)
Prof. Dr. Claudio Benito O. Ferraz (UFGD/UNESP-PP)
Prof. Dr. Eduardo Marandola Jr. (Unicamp)
Prof. Dr. Eguimar Chaveiro (UFG)
Prof. Dr. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)
Prof. Dr. Ilton Jardim de Carvalho Júnior (UEM)
Prof. Dr. Jânio Roque Barros (UNESB)
Prof. Dr. João Baptista Ferreira de Mello (UERJ)
Prof. Dr. Jones Dari Goettert (UFGD)
Prof. Dr. Jörn Seemann (URCA)
Prof.ª Drª Liliana Laganá (USP)
Prof.ª Drª Lúcia Helena Batista Gratão (UEL)
Prof. Dr. Luiz Afonso Vaz de Figueiredo (CUFSA)
Prof.ª Drª Marcia Manir Miguel Feitosa (UFMA)
Prof.ª Drª Maria Geralda de Almeida (UFG)
Prof.ª Drª Maria Helena Braga e Vaz da Costa (UFRN)
Prof. Dr. Oswaldo Bueno Amorim Filho (PUC-MG)
Prof. Dr. Percival Tirapelli (UNESP)
Prof.ª Drª Solange Guimarães (UNESP-RC)
Prof.ª Drª Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)
Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior (UNICAMP)
Prof. Dr. Werther Holzer (UFF)

Júlio César Suzuki
Valéria Cristina Pereira da Silva
Cláudio Benito O. Ferraz
[organizadores]

Educação, Arte e Geografias

Linguagens em (in)tens(ç)ões

DOI: 10.11606/9788576974505

ISBN 978-85-7697-450-5
1ª edição – 2016.

Obra financiada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil (Processo PAEP 670/2013).

Foto da Capa:
Eguimar Felício Chaveiro

II Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte

I Simpósio Internacional de Geografia, Literatura e Arte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, arte e geografias linguagens em (in)tens(ç)ões [livro eletrônico] / Júlio César Suzuki, Valéria Cristina Pereira da Silva, Cláudio Benito O. Ferraz, Organizadores. – Porto Alegre : Imprensa Livre, 2016.
184p.

ISBN 978-85-7697-450-5
DOI: 10.11606/9788576974505
1.Geografia humana. 2. Linguagem. 3. Arte. I.Suzuki, Júlio César. II.Silva, Valéria Cristina Pereira da.III. Ferraz, Cláudio Benito O.

CDU 911.3

Bibliotecária responsável: Maria da Graça Artioli – CRB10/793

Sumário

APRESENTAÇÃO
VALÉRIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA, JÚLIO CÉSAR SUZUKI E CLÁUDIO BENITO OLIVEIRA FERRAZ

A GEOGRAFIA DA CRIATIVIDADE FAZ DA UNIVERDADE UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA
ANAEL RIBEIRO SOARES, MARCOLINO ALVES CARDOSO, EMERSON RIBEIRO

INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS PENSANDO A AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA PARA SE TRABALHAR A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA
EMERSON RIBEIRO

CARTOGRAFANDO A PAISAGEM DO MUNICÍPIO DE BARBALHA--CEARÁ: CRIATIVIDADE, POÉTICIDADE E IMAGINAÇÃO
CASSIO EXPEDITO GALDINO PEREIRA, JÖRN SEEMANN

GEOGRAFIA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO COM MIGRANTES NORDESTINOS NO BAIRRO DE SÃO MIGUEL PAULISTA – SÃO PAULO/SP
EDNÉIA BARBOSA SANTANA OLIVEIRA

METODOLOGIAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: O USO DA TÉCNICA DO TEATRO JORNAL NO ENSINO FUNDAMENTAL
FRANISBERTO DE CARVALHO TEIXEIRA

UMA VIAGEM PELA GEOGRAFIA DE MONTEIRO LOBATO
CATARINA PERES TROIANO

TENSIONANDO AS INTENÇÕES: PARA ALGO ALÉM DO EXPOSTO
CLAUDIO BENITO O. FERRAZ

Apresentação

A presente coletânea reúne textos cujas linguagens e intenções representam um salto no ensino ao entrelaçar Educação, Arte e Geografias. Por meio de instalações, cartografias, resistências e metodologias diversas, um novo panorama é instaurado, oferecendo possibilidades e estratégias para um ensino de Geografia diverso e instigante. Ao trazer os referenciais de múltiplas linguagens e de diversas poéticas, a criatividade torna-se uma palavra-chave que articula o conjunto dos trabalhos aqui presentes, fazendo jus ao nome desta obra: Educação, Arte e Geografias Linguagens em (in)tens(ç)ões.

As inovações nas práticas pedagógicas no ensino de Geografia podem ser sublinhadas em Geografia da Criatividade de Anael Ribeiro Soares, para o qual o sentido do educar passa pela costura entre criatividade, arte, política e geografia, configurando uma forma de resistência aos velhos paradigmas, sobretudo, à transmissão reprodutivista de conteúdos. Os autores destacam a importância da alteridade e da outridade, ou seja, encarar o aluno como um outro eu, um sujeito e não simplesmente um receptáculo de conteúdos. Assim, por meio de instalações, uma poesia viva põe em marcha o pensamento

crítico e apresenta, de modo contundente, uma poiesis do ato educativo.

Em *Instalações Geográficas* de Emerson Ribeiro, um passeio é empreendido entre Arte e Geografia. O próprio termo "instalação" é deslocado do vocabulário das artes e emprestado à Geografia para compor novas propostas da geografia escolar: a instalação como meio de avaliação alternativa. Aqui também, as palavras de ordem são criatividade e crítica às formas tradicionais de avaliar. De modo instigante, a avaliação construtiva apresentada em forma de instalação é esboçada, estando amparada nos conceitos geográficos e na arte.

Poética e Imaginação são as impressões presentes no trabalho de Cassio Expedito Galdino Pereira & Jörn Seemann. Ao cartografarem a paisagem no município de Barbalha – Ceará, estes autores retomam a literatura dos viajantes para assinalar a importância, em todos o tempos, da representação do espaço. A paisagem é vislumbrada como espaço vivido, sua percepção, porém, é amparada neste estudo a partir das interações entre cartografia e da arte. A paisagem de Barbalha é apresentada com mapas mentais, desenhos, croquis, poemas, cordéis, grafites entre outras formas emotivas, subjetivas e culturais de representar a paisagem.

Já o trabalho de Ednéia Barbosa Santana de Oliveira traça uma interessante relação entre *Territorialidade e Língua,* a partir do estudo de caso dos migrantes nordestinos no bairro de São Miguel Paulista em São Paulo – SP. Por meio de uma Geografia Linguística, a autora trabalha os sentidos sócio-culturais, percepções e identidades espaciais dos migrantes em

São Miguel estabelecendo relações profícuas entre variante linguística e (re)territorialização.

Em *Metodologias do teatro do oprimido,* Franisberto de Carvalho Teixeira busca o uso da técnica do teatro jornal no processo de aprendizagem da ciência geográfica no ensino fundamental. Retoma neste trabalho o percurso do Teatro do Oprimido e uma de suas vertentes: O Teatro Jornal e o apresenta como uma metodologia alternativa diante das questões educacionais no séc. XXI, enfatizando o poder da arte de nos conduzir além do conhecido.

Uma Viagem pela Geografia de Monteiro Lobato de Catarina Peres Troiano nos remonta a biografia e a trajetória do fantástico escritor brasileiro. A Geografia presente nas concepções de Monteiro Lobato foram sublinhadas nesta reflexão, como por exemplo, a *Geografia de Dona Benta; Uma viagem pelo planeta Terra a partir do Brasil*, *Uma vovó, crianças e outras "gentes" do Sítio do Pica-Pau Amarelo*, e, como em uma nau imaginária, a autora vai explorando a geograficidade da literatura lobatiana, ao mesmo tempo em que apresenta as possibilidades de relacioná-la a consciência do espaço no sentido político e cultural, explorando também as ideologias geográficas a partir da obra.

O livro se encerra com um artigo do professor Cláudio Benito O. Ferraz que tece comentários ao conjunto dos textos aqui presentes, de maneira a apontar os desafios para além das intenções teóricas, políticas e metodológicas que os mesmos indicam, de maneira a nos instigar a buscar novos caminhos para se pensar esse encontro entre as linguagens artísticas com a linguagem científica da geografia.

É de suma importância ainda destacar o papel inovador destes trabalhos, que iluminam o ensinar Geografia e iluminam o fazer geográfico. Trazem propostas e métodos que unem o conhecimento ao prazer de descobrir, estabelecem construções pedagógicas plenas de curiosidade, sentidos e afetos e, por diversos caminhos, irmanam com Artes na sua tessitura de saberes. Assim, encerro parodiando Osvaldo Montenegro: *que a arte nos dê uma resposta de tudo que ela sabe* e que nós possamos aprender em diálogo.

Valéria Cristina Pereira da Silva
Universidade Federal de Goiás/UFG

Júlio César Suzuki
Universidade de São Paulo/FFLCH/USP

Cláudio Benito Oliveira Ferraz
Universidade Estadual Paulista/UNESP-PP

A GEOGRAFIA DA CRIATIVIDADE FAZ DA UNIVERDADE UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Anael Ribeiro Soares

Marcolino Alves Cardoso

Emerson Ribeiro

EXÓRDIO

> Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem. Traduzir uma parte na outra parte – que é questão de vida ou morte – será arte?
> (GULLAR, 2004, p.169)

Ao pensar em ensino de geografia, invariavelmente, logo remontamos à mente inúmeras dificuldades imanentes a história do pensamento geográfico, e que consequentemente interferem no ensino/aprendizagem: dicotomia, paradigmas, metodologias, métodos etc.

É incontestável que ainda existe um acervo de entraves, mas discorrer sobre tais seria um exercício de infindáveis lamurias: não nos propomos, com esse estudo, a um manancial de martírios! Tecemos outras reflexões que merecem destaque a *priori*, no que tange a educação e ao ensino de geografia, consubstancialmente a questão da Universidade no mundo globalizado, propondo, por fim, a construção de uma geografia da criatividade, segundo a qual tanto as instalações geográficas quanto performances possam na qualidade de arte política questionar modelo da Universidade em vigor.

Educar não é o ato adstrito de transmissão de saberes condensados em um dado "conhecimento", como num fluxo osmótico. Tampouco uma reprodução, geradora de um estigmatizado reprodutivismo acrítico, tanto no educador mais ingênuo, como no educando condicionado, característico do processo de refração de uma política educacional postergadamente falida[1].

Contudo, nosso sistema educacional sempre assinalou práticas pedagógicas pautadas na memorização, repetição e transmissão de saberes isolados, sintetizados exclusivamente em livros didáticos. Aliás, nosso modelo de educação se dá num plano cingido, presidido no formato verboso, palavresco, em meros discursos, na maior parte das vezes dissidentes e antagônicos com a tendência de muitos que se dizem professores[2]: de nada adianta o discurso competente se a ação pe-

[1] "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.22)

[2] Por mais irônico que soe, é relativamente fácil deparar-se com aulas sobre democracia, cujas convicções do professor responsável por conferir considerem "como absurda e imoral" a participação do povo no poder. (Semelhante declaração, parafraseando Paulo Freire, foi constatada, aliás, com profunda tristeza em certas aulas conservadoras durante minha

dagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 1996, p.10).

A despeito do vagaroso avanço, nunca nos foi possível desvencilhar dessas máculas, remanescentes da pedagogia tradicional-autoritária. Por conseguinte, pesarosos, percebemos que o espaço escolar ainda é encarado, do ponto de vista dos educandos, como um ambiente que só proporciona o tédio, desconforto, desânimo, desinteresse, enfim, o silêncio absoluto. Como nos diz Kaercher (2003, p.32), "é sem dúvida, uma das lições mais eficientes que aprendemos na escola: o exercício do silêncio, a limitação da voz e criatividade dos alunos".

Portanto, é mais que necessário avançar e insistir em novas linguagens, sobretudo no ensino de geografia. Mas para tanto, lançamos mão à problemática: como transpor a geografia dos professores e dos Estados maiores nas palavras de Lacoste (2001), e ao mesmo tempo fazer do saber geográfico uma ferramenta política a nosso favor, através do exercício do ensino/aprendizagem nas práticas da nossa ciência geográfica, a fim de que evitemos as derrotas cristalizadas na condição espacial? Ora, embora saibamos que não há formas específicas para superar o geografismo, acreditamos que nossa tarefa direcionada ao ensino de geografia, se apresenta no despertar da criatividade, mediado pela arte, o lúdico, enfim, o novo, descoberto recôndito no íntimo do ato criativo, visto que "o novo não se inventa, descobre-se" (SANTOS, 2008, p.18).

Parece-nos que esse "novo", na linha do pensamento freiriano, ainda que com métodos distintos, corrobora, acima de tudo, "na modificação do conteúdo programático da educação, mas também com o método ativo, dialogal, crítico

graduação do curso de geografia.)

e criticizador; ademais também toma como suporte o uso de técnicas como a da dedução e codificação" (FREIRE, 2011a, p.141).

Entretanto, tudo que é novo, a princípio, sempre há de chocar, pois assombra aqueles que temem o diferente, os mesmo que possuem, peremptoriamente, uma "aversão fóbica a novidade e a mudança" (SOARES, 2001, p.38): são aqueles para os quais a realidade é inviolável, estática. A reprovação do novo, do diferente e mesmo do audacioso, a rigor, busca garantir a manutenção do *status quo*, condenando imperativamente iniciativa criadoras/criativas; tão logo, elas são vistas e apresentadas como perigosas, de modo que lhes aplicam sempre uma dose de hostilidade, a fim de imobilizá-las.

Insistir no novo, naquilo que abarcar o esperançar, num salto para um horizonte mais nítido, é um meio de incremento ontológico do ser infinito e inacabado que somos, mas é também uma forma legítima de desmontar a alienação moral reinante, da qual o homem entrega-se a mais plena resignação, aceitando comedidamente a opressão sob o invólucro de virtude essencialmente humana: há tempos é incutida na mente dos oprimidos de "consciência intransitiva" que a obediência passiva é uma virtude axiológica. Ora, o ato de desobediência civil e moral - salvo algumas exceções - por caracterizar o exercício da liberdade, é em si, um ato revolucionário.... É um protesto ao comodismo, uma ofensiva ao fatalismo, a vitória do Ser mais.

Pois coadunamos com Lefebvre (2011, p.54), na seguinte declaração:

> [...] as morais foram sempre ou sempre se transformaram em instrumentos de dominação de uma casta ou de uma classe social. [...] Foi a moral que criou a imoralidade desde o princípio, reduzindo ao domínio do imoral todo ato excepcional e obrigando-o a esconder-se nas sombras, na zona do anormal – e logo, porque as classes dominantes transmitiram sempre muito bem os valores que elas concebiam para o uso dos oprimidos.

Daí urge a necessidade de romper com que está posto, e incutido em no cotidiano, bem como em nossas consciências cumulativas, onde há *feedback* com o plano material: é eminente a necessidade de expurgar, de dentro para fora, o hospedeiro opressor introjetado no interior de nossas consciências. O novo, advogado aqui, portanto, busca oferecer as condições objetivas do desenvolvimento humano, bem como dá suporte a uma transformação social, quer seja por vias mais ousadas, quer seja mesmo por veredas mais discretas, desde que procurando despertar a consciência crítica, inserindo o sujeito no processo sócio-histórico-cultural, atribuindo-lhe um sentido existencial, por meio de uma geografia da criatividade.

Nossa tarefa político-pedagógica nas vias do ensino de geografia inicia-se nas nossas práticas cotidianas, que enquanto educadores e educandos do ensino superior se dão a partir / através da própria Universidade. E, justamente, desde suas origens enquanto instituições formais - a princípio regidas diretamente pelo Estado incipiente e recentemente pelas "leis de ensino" e "sistemas pedagógicos" – tanto a Universidade quanto a escola sempre foram manipuladas como dispositivos políticos, cuja reprodução desigual já se encontrava embutida como lógica própria irredutível da causa. (BRANDÃO, 1995). Nessa

perspectiva, é que através da instalação geográfica, mediados pela arte e a criatividade, saltou a necessidade de problematizar o modelo atual da Universidade.

A proposta dessa pesquisa implica em repensar outra Universidade, extrapolando o que se chama de liberdade acadêmica, ou mesmo o embuste da anunciada "autonomia universitária" – autonomia condicionada, dependente de agentes políticos. Na verdade, o que reclamamos subsidiados pela geografia da criatividade, de fato, foi uma Universidade com liberdade incondicional, sem qualquer censura ou restrição. Por outras palavras, postulamos uma Universidade fora do domínio da lógica do capital (do neoliberalismo, por exemplo), contudo, não por meio de reformas educacionais, tendo em vista o "[...] fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis" (MÉZAROS, 2008, p.26). A alternativa que apontamos, e buscamos suscitar com as criações *poéticas*, foi exatamente no sentido de uma Universidade, assim como uma educação, para além do capital (MÉZAROS, 2008).

A linguagem exercida no texto passeia pela poesia, arte e a geografia, isso se faz necessário quando se quer quebrar o que está posto, mesmo correndo os riscos quando o diferente apresenta-se aos olhos do tradicional. Mas é preciso romper sem perder o rigor acadêmico, necessário para apresentar a metodologia com as instalações geográficas. Entendemos a instalação como uma forma para expressar a construção de um determinado conhecimento trabalhado, com signos e símbolos. O termo instalação passa a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente,

para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas.

As instalações geográficas se constroem a partir de um conteúdo, que no nosso caso em questão é a universidade e a formação de novos professores para o ensino de geografia escolar, pensando criticamente o ensino superior. Qual é modelo de universidade atual? Que universidade se almeja? Para quem afinal? Que prática pedagógica pode se inserir para apreendê-la, fazendo a crítica pedagógica política? São perguntas que permeiam este estudo, mas que em nenhum momento foram exauridas por completo. E de certo modo, ainda permanecerão suspensas.

EM BUSCA DA CRIATIVIDADE NO ATO EDUCATIVO

O ensino aprendizagem vigente ainda preza pelo *logos*[3] como valor máximo, em detrimento da arte. Contudo, ao repelir a arte, a educação suplanta a própria vida, ou seja, a educação deve ir além do conhecimento em si, quer dizer, estéril, somente focado na erudição. Remontando as origens da Filosofia, podemos tomar como conclusão, que a ideia socrática alicerçada na lógica formal de que "o homem é um ser racional" está no mínimo incompleta, pois, igualmente, ele é um ser essencialmente emocional, em seu aspecto estético, e isso jamais deve estar subjacente.

Segundo Brandão (1999), os mitos presentes na origem

[3] No grego, logos exprime "palavra", mas estritamente na história da filosofia, adquiri significado amplo, associado ao sentido de razão.

das filosofias gregas, produto da imaginação, acaba por servir de bom grado a pensarmos o que fizemos e o que podemos criar com a educação. Elava-se uma questão neste ponto, primordial se, de fato, quisermos atentar para a reciprocidade estabelecida imaginação e criatividade(ato criador), de que forma uma encontra-se em íntima relação com outra, num jogo ruidoso de implicância mútua. Nosso ponto de apoio não poderia ser outro senão a psicologia da aprendizagem, especificamente sob a abordagem sócio-interacionista.

Vigotsky (2009) assevera que, de modo geral, existem pelo menos quatro prerrogativas que conduzem a relação entre atividade criadora e experiência. Eis as formas pelas quais a imaginação se apóia na experiência ao mesmo tempo em que esta se apóia naquela, de acordo com Vigotsky (2009, p.20-34):

> -A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa;
>
> -A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade;
>
> -A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento;
>
> -Resta ainda mencionar a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade. Por um lado, essa forma liga-se intimamente

> a que acabamos de descrever, mas, por outro, diferencia-se dela de maneira substancial. A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nova aconteceu na experiência de uma pessoa e sem correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação "cristalizada", que se fez objeto, começa a existir realimente no mundo e a influir sobre outras coisas.

Sem dúvida, que qualquer uma das quatro relações poderia ser explorada de modo mais acurado dentro do nosso raciocínio, dada a pertinência no que toca a criatividade. Contudo, enfocar-se-á substancialmente está última relação, diluída num quatro analítico doravante.

Tomemos de exemplo a obra Guernica de Pablo Picasso. Sabe-se que a obra foi fruto de uma encomenda do Governo Republicano Espanhol, que solicitou ao artista a retratação dramática das consequências do fascismo no decorrer da guerra civil espanhola. A pintura faz alusão à destruição da cidade Guernica, portanto ainda que pictórica, e completamente inverossímil, refere-se a um dado fato histórico. Picasso consegue traduzir pictoriamente, numa sublimação, os elementos da realidade que o cercava, reelaborando-os numa atividade combinatória, até que "finalmente, ao se encarnarem, retornam a realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação" (VISGOTSKY, 2009, p.30). Verifiquemos, pois, como tudo isso se transfere para termos pedagógicos e educacionais.

O que chamamos de criação, na esteira do ato criador,

nada mais é do que uma resultante do processo complexo de sentimentos coletivos gestados ao longo de um período relativamente longo, do qual o escopo causal é a externalização de tudo aquilo que foi internalizado nas vias das impressões empíricas, e desenvolvido na fase de incubação. Conclui-se que a criação, por excelência, é um processo combinatório interno e externo que encarna e culmina numa matriz central: no cotidiano (experiência).

Enquanto imaginação cristalizada, a criatividade é exatamente a que põe abaixo o cotidiano educacional vigente, qual seja, os envelhecidos muros da escola e da Universidade hermética, poetizando a vida cotidiana, invadindo a sua programação "cíclica" a partir de uma força dionisíaca, enfocando um conhecimento útil, que se inicie e tenha respaldo na vida prática, no cotidiano vivido:

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. (FREIRE, 2011, p.60.)

Por várias das vezes, ouve-se que o educando deplora um suposto deslocamento quando precisa concatenar-se a determinado assunto indiferente a sua vida cotidiana, é porque para ele, o conhecimento só tem sentido se implicar de alguma maneira em seu comportamento, na sua concepção de mundo, e especialmente em sua realidade: "Há um desejo que a escola

seja útil, direta e imediatamente, às suas vidas" (KAERCHER, 2003, p.32.).

Em razão disso, se faz necessário que a imaginação (pensamento) do educando esteja intrinsecamente construída em torno de sua realidade, haurindo os elementos que a constitui, a fim de que, reelaborados na atividade combinatória, atuem no comportamento e desenvolvimento humano, até tomar forma, estrutura e essência com objetividade integrada na realidade, dinamizada pela produção coletiva.

Falha a abordagem educacional que postula a busca incessante por um elevado grau de erudição, cujo valor esteja desprovido de um ideal objetivo, de um sentido existencial. O conhecimento pautado na criatividade não está de acordo com o sujeito erudito que muito pensa, e que nada faz para objetivar seu pensamento:

> É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para "si próprios", desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma. (BRANDÃO, 1995, p.70)

A educação, destarte, não pode jamais ser um mero meio objetivando fornecer uma função social ao sujeito, esse objetivo apenas produz uma atrofia intelectual: diferentemente, deve suscitar um infindável "Porquê" sempre mesclado a

uma forma de "Querer". E a atividade criadora traduzida na *imaginação cristalizada* é uma forma de significar, dentro do campo semântico, o despertar da consciência da realidade cuja lucidez implica no desejo de transcendê-la, a fim de atuar no cotidiano vivido orientado por um *télos*. Nesse aspecto ... "o exercício teorizante só pode ser verdadeiro se se tornar ação" (ARAUJO, 2008, p.44).

A criatividade exprime, em seus estímulos originários, bases teleológicas sem as quais não haveria sentido algum na criação, necessidade e desejo, são apenas forças propulsoras que desencadeiam um processo que tende a ganhar ritmo na medida em que se choca com as condições materiais revestidas de um exercício afetivo.

Assim, estabelecer práticas pedagógicas a partir da criatividade permite subverter, revirar ao avesso a estrutura educacional vigente baseada na lógica cartesiana, "[...] prenhes de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/repetitivo)" (SOARES, 2001, p.24), crivando de vivacidade a escola que padece em suas formas e conteúdos, metamorfoseando, como resultado desse processo, os espaços cotidianamente vividos.

Professores e alunos deixam de ser "cadáveres adiados que procriam", aludindo Fernando Pessoa, acorrentados aos programas e práticas do sistema educacional, instituído sobre a concepção de uma educação bancária[4], de conotação positivista, reduzindo-se a opressão do *falar-ditar* e *calar-ouvir*. O educando já não pode nem deve ser reconhecido pelo edu-

[4] "Educador e Educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 2011b, p. 81)

cador como um recipiente, um "objeto", como numa relação vertical. Pelo contrário, precisa ser encarado, antes de tudo, como sujeito (outro-eu), a partir de uma relação de alteridade, ou melhor, de outridade.

O Educador, por sua vez, distancia-se das respostas, torna-se amante devotado dos questionamentos. Sendo ele Educador autêntico, na sua prática docente, munido de uma práxis libertária, atua como guia, lança situações provocadoras, instigantes, desafiadoras, que exigem das múltiplas inteligências do Educando, ao passo em que este, abandona seu estado de passividade - copiando ou ouvindo -, para através da "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2011a) do ato provocativo/crítico emergido, tornar-se co-autor na produção do conhecimento. O conhecimento, assim considerado, aflora na relação dialética, no diálogo.

A passividade já não é mais aceitável comedidamente. É imperativo assombrar-se, aventurar-se, criar na prática docente, enquanto se tem a voz e a criatividade ao alcance, posto que tanto a liberdade de falar quanto o ato da criação podem ser - se é que já não o está sendo- sumariamente suprimidos. Eduardo Alves da Costa, em seu célebre *No caminho, com Maiakóvski*, lembra-nos poeticamente da necessidade em antecipar-se, no despertar e agir o quanto antes:

> Na primeira noite eles aproximam-se e colhem uma flor do nosso jardim e não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem; pisam as flores, matam o nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a lua e, conhecendo o nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E

> porque não dissemos nada, já não podemos dizer nada. (COSTA, 2001, p.218)

Urge, portanto, na relação educador/educando no ensino de Geografia, um fio condutor que transmita uma metodologia dialética e criativa, segundo a qual o educando tenha voz e liberdade artística, fazendo com que a geografia avance em lugar de estagnar em discussões estéreis ou em ideias inertes[5].

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA A PARTIR DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

As instalações geográficas que constituem este trabalho, conforme o conceito elaborado por Ribeiro (2009, 2011), seguem - em partes - as seguintes etapas metodológicas:

- O ato criativo, no que diz respeito à instalação geográfica, enquanto forma materializada (forma do objeto) pressupõe um conteúdo (mental) que não está no efeito do ato, isto é, no objeto em si (social)[6], como algo inato; é imputada a forma um significado de modo associativo, ou seja, o que compõem a estrutura do objeto não passa de uma representação que se associa ao que está sendo representado;

[5] "Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limite a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações" (WHITEHEAD apud FREIRE, 2011a, p.122)
[6] Forma do objeto (prática-sensível). Mentalmente: O equilíbrio interno percebido e concebido como propriedade "objetiva" (ou "objetal") de cada objeto e de todos. A simetria. Socialmente: a espera desse equilíbrio e dessa simetria, exigida dos objetos ou por eles desmedida (compreendendo-se, entre esses objetos, os "seres" vivos e pensantes, bem como objetos sociais tais como casas, edifícios, utensílios, instrumentos, etc.). (LEFEBVRE, 2001, p.90)

Para tanto, antes, faz-se necessário conjeturar reflexões, estudos, pesquisas, métodos, logrando assim a práxis tão almejada. Por isso, o processo que antecede a prática da instalação geográfica é de base inteiramente teórica, reflexiva. E esta instalação geográfica, ao seu término, já inicia outro processo que pode ter uma finalidade didática, perceptiva, avaliativa ou mesmo construtivista:

> Para a criação temos uma forma, um conteúdo, que exige recursos e condições para o momento do devir, esta forma, antes de se realizar passa pela sensibilidade, pelo toque, pelo intelecto, pelo ato de intuir que se faz presente no cotidiano que muitos intelectuais desprezam, é preciso ter um olhar mais preciso para o cotidiano para o vivido. (RIBEIRO, 2011, p.63)

- Esse processo perpassa a análise, organização, observação, projeção, descrição, por parte dos educandos no momento anterior e posterior a instalação geográfica, e demanda decodificação, reflexão, leitura dialética e síntese em relação ao público (outros estudantes; professores, funcionários, transeuntes em geral);

O conhecimento, concebido através da criatividade, compreendida no plano dos sentimentos, sobretudo da criação, é assimilado num movimento de absorção concomitantemente a prática de extroversão, num fluxo intersubjetivo, irredutivelmente, sem cessar.

> Portanto para compreender a criatividade e processo de criação alguns estudos são necessários, a ato criativo não surge do nada, não é inato, ele é construído, é parte de um processo que se traduz numa obra, seja de arte, livro ou em novas descobertas científicas, são elementos, que compõem o espaço social e a natureza, que se dá no plano do vivido. (RIBEIRO, 2011, p.62).

• A investigação do tema (no caso, universidade) é o limiar do processo de elaboração da instalação geográfica. O princípio do tema introverte uma ou mais problemáticas, as quais sejam reflexos das contradições da condição sócio-espacial, a partir de um ato político-educativo da consciência de seus formuladores;

Amparados por Freire (2011), podemos compreender esses temas como "temas geradores", cuja origem transparece uma situação-limite, a fim de dar suporte aos atos-limites ligados a percepção fronteiriça entre a margem do Ser e o Ser mais.

• A etapa da pesquisa consiste no levantamento bibliográfico do tema que se pretende materializar na instalação geográfica, sempre se considerando os contextos, isto é, as condições sócio-espaciais locais em relação à vida cotidiana. Aqui algumas técnicas podem ser adotadas, tais como: observação, entrevista não-estruturada, questionários;

Nesse primeiro momento, é imprescindível a orientação e o planejamento, pois ao contrário do que se pensa, "exercer

a criatividade não é deixar os alunos soltos a vontade, sem indicar um caminho, é preciso orientação, direcionamento, conteúdo, objetivo, insistência no ato a ser criado" (RIBEIRO, 2011, p.67).

É preciso salientar que, quer seja uma instalação geográfica individual, quer seja coletiva, o resultado deve corresponder à visão de mundo e ao nível de consciência dos educandos, porque ao passo em que o educador interfere na instalação, em vez de orientar, implica, com essa postura, numa invasão cultural. Assim, o educador, na verdade, estaria incorrendo ainda que inconscientemente, na consolidação da educação bancária e não na instauração da libertária.

> • Não há, de fato, um método rigoroso (engessado) no processo de construção da instalação geográfica. Os métodos observam as condições sócio-econômicas de acordo com os objetivos, de modo que o único dispositivo eficiente acaba sendo a criatividade e o improviso – considerando devidamente a particularidade dos casos estudados. Nesse sentido, os materiais usados fazem parte do próprio cotidiano dos educandos, o que vem a ser bastante positivo, posto que, do contrário, recursos consideráveis seriam empreendidos na empreitada.

Os materiais usados nas instalações deste trabalho foram: papelão, rosas ornamentais, estrume, fitas adesivas, um manequim, um funil, linhas, plásticos e um espelho.

As instalações geográficas aqui apresentadas foram fixadas na Universidade Regional do Cariri, no interior do Ceará, no

momento em que ocorriam dois eventos distintos realizados no ano de 2012: XXII Encontro de Estudantes de Geografia do Ceará e III Colóquio de formação docente;

No decorrer do processo de elaboração, por um lado cabe aos educandos, na condição de sujeitos, a pesquisa e estudo do tema, dos materiais, do método. Por outro lado, é papel do educador o acompanhamento, orientando e auxiliando quando necessário, ou seja, como aponta Paulo Freire.

> [...] nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo (FREIRE, 1996, p.26).

Diante de todo esse referencial, passemos a seguir a pontuar duas imagens que retratam respectivamente duas obras instaladas pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da URCA em cada um dos eventos acadêmicos ocorridos no interior da instituição universitária (XXII Encontro de Estudantes de Geografia do Ceará e III Colóquio de formação docente).

Deste modo, decidimos após incansáveis debates no grupo de estudos Geografia e Criatividade, iniciar uma série de intervenções nessa mesma instituição. Intervenções estas que já conhecemos pelo nome de instalações geográficas, cuja proposta inicial seria materializar, de modo codificado, desafios, dúvidas, problemas, questões que ameaçam a Universidade no mundo globalizado.

Essas instalações visavam expressar a crítica que boa parte

do corpo docente e discente tinham em relação a atual condição do ensino público no Brasil. Para tal, não vamos descrever as respectivas instalações, mas pontuar o referencial político que nos instigou a usar da linguagem estética como mecanismo de nossa expressão crítico no interior do próprio território universitário. Cabe assim aos leitores estabelecerem livremente os sentidos que projetam e/ou retiram dessas obras, experimentando-as conforme experimentaram o público que as presenciou diretamente.

SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS MAZELAS DA EDUCAÇÃO

O que vem a ser a Universidade? Essa é a grande interrogação que nos aflige em meio as mazelas sobre as quais tentamos construir conhecimento e ciência (imagem I). Dentre as várias tentativas de respostas a essa questão, optamos aqui em selecionar alguns apontamentos de um dos maiores pensadores da educação brasileira, Dermeval Saviani.

Saviani (2009) afirma que as repostas comuns poderiam ser "multiplicadas ao infinito": "É o lugar da cultura"; "Reunião de escolas da ordem mais elevada, cujo ensino abrange todos os ramos da instrução superior"; "Organização destinada ao ensino superior", composta de número variável de escolas ou faculdades"; "Instituição destinada à conservação, criação, transformação e transmissão da cultura". Nenhuma delas, contanto, conseguem ultrapassar a abstração pueril, uma vez que prescindem "o produto do produtor", ou seja, não concebem o processo que implica na existência da Universidade.

Imagem I
Instalação Geográfica durante Encontro de Estudantes de Geografia do Ceará
Fonte: Alexandre Lucas. URCA, 2012.

No sentido prático, desconsiderando discussões de cunho legislativo, e levando em conta pesquisas com abordagens sociológicas (DERRIDA, 2003; LECHER, 2008), diante de uma postura crítica concernente ao processo gerador, no papel de educadores e educandos, o que é hoje afinal a Universidade, compreendida como fundamento causal da realidade social, senão um dispositivo político subsidiado por órgãos de fomento, e por isso, um instrumento sujeito aos poderes visíveis e invisíveis do Estado, aos ditames econômicos, midiáticos e ideológicos?

A dependência da Universidade expõe sua fragilidade, o que acaba por torná-la uma mera sucursal do Estado, das cor-

porações, tal qual uma extensão político-econômica, ao em vez de firmar-se como uma instituição imune, detentora de uma liberdade incondicional, como defende Derrida (2003, p. 21).

> [...] pode a Universidade (e de que maneira?) afirmar uma independência incondicional, reivindicar uma soberania, uma espécie bem original, uma espécie excepcional de soberania, sem nunca se arriscar ao pior, a saber, em função da abstração impossível dessa soberania independência, ter que se render e capitular sem condição, deixar-se conquistar ou comprar a qualquer preço?

Nesse aspecto, que esperança podemos ter diante de tal situação? Qual flor brotará de um terreno tão estéril? A questão agora volta-se para o compromisso político, teórico e prático do fazer ciência, da pesquisa em si.

Pesquisa é o princípio capital da existência e razão mantenedora da universidade, ciclo renovador do ensino e fonte de aprendizagem, que estabelece um "[...] diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção" (DEMO; 2009; p.128). Ocorre que o professor-pesquisador se depara com uma série de estorvos no ato da pesquisa: ausência de recursos, desvalorização da categoria, ausência ou inadequação de espaços para instrumentalização das pesquisas (bibliotecas, laboratórios, salas de planejamento), política científica intransigente. No fundo, tudo isso implica na falta de vontade política. E a Universidade, aos poucos, vai sendo invadida por um poder estranho, que se apropria e condiciona (quase) todas as iniciativas que

tenham origem nela.

Com tudo isso, propugnamos aqui, que a Universidade se encontra em crise, pois passa por um momento de transição, cujas mudanças se dão por meio de um jogo ruidoso de forças, relações de poder que inauguram um território em disputa. De um lado, o poder estatal invade arbitrariamente a Universidade, ao passo que esta vai perdendo autonomia, e sendo instrumentalizada para fins político-econômicos, mas por outro lado, aflora uma resistência, que se instala com arte, política e criatividade.

As condições da atual Universidade trazem à baila, por conseguinte, inúmeras dúvidas, medos, desafios, que julgamos ser de suma importância espacializar, a fim de que não continuassem habitando tão somente o campo da imaginação, mas que se tornassem uma imaginação cristalizada decorrente de um ato criador (VIGOTSKI, 2009).

Na mesma linha de pensamento, a instalação a seguir (imagem II) trata-se de uma crítica a especialização, segundo a qual os educadores/pesquisadores precisam enfocar uma subárea cada vez mais restrita do conhecimento, desde a graduação, passando pelo mestrado até o doutorado. Dessa forma, a pesquisa acaba não sendo a materialização de um processo criativo de pensar o mundo em suas diferenças, de instigar a superar desafios que limitam a melhoria do conjunto da sociedade, mas apenas um processo de despersonalização do pensamento, de enquadramento de todos num mesmo reflexo espelhar do vazio de nossas interrogações sem respostas.

Temos que desnudar a essa falta de perspectiva humana, a essa tentativa de nos tornar meros objetos vazios de perspec-

tivas, temos que olhar para nós mesmos e pensarmos o que queremos fazer de nossas vidas, pois só assim seremos pesquisadores criativos e socialmente necessários para a grande maioria social.

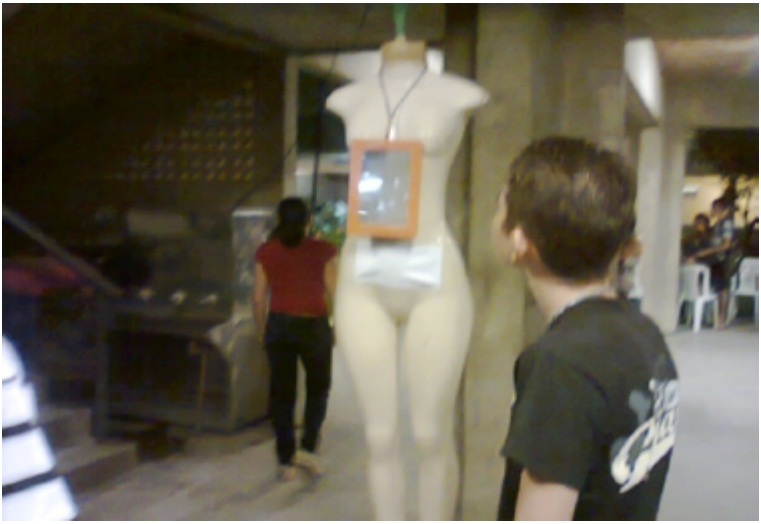


Imagem II
Instalação Geográfica durante o III Colóquio de Formação Docente
Fonte: Emerson Ribeiro, URCA, 2012

Essas críticas manifestam, acima de tudo, uma inquietude no que diz respeito à educação elitista, seletiva, que legitima e consolida a estrutura social classista: uma educação desumanizadora que encaminha para o mercado (competitividade, individualismo, aperfeiçoamento compulsório), e não para compreensão da vida em toda sua complexidade social,

aonde possa ser possível estruturar as capacidades criativas e os potenciais emancipatórios do sujeito.

Dessa forma, as referidas instalações estabelecem encontros políticos e teóricos, pois tanto os alunos que as elaboraram quanto os demais sujeitos que entraram em contato com as mesmas, sentiram-se incomodados com a composição imagética ali presentes, com as palavras que as acompanhavam, com o território e lugar em que se encontravam. Múltiplas aprendizagens dali decorriam para todos que assim foram afetados.

PALAVRAS FINAIS

As instalações aqui exemplificadas correspondem, pois, a nossa crítica: a que e sobretudo a quem o sistema educacional brasileiro vem servindo(?). Mas, por outro lado, em arremate, encontra sentido nas palavras vigorosas de Mészáros (2008):

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

É mais que eminente o afloramento de novas maneiras criadoras de se pensar, conceber e fazer o conhecimento (geográfico) pulsar na universidade, na escola e principalmente para além destas, a favor da conscientização política dos que hoje se encontram imersos na cotidianidade, hospedando inconscientemente, na mais cruel contradição, seu opressor. Em outras palavras, é de caráter capital a construção de nova Pedagogia do Oprimido.

E o que fazer, ou melhor, como fazer? Há alternativa? É impossível apontar um caminho, uma receita. Mas sem dúvida, alternativas existem e uma delas é "minando as bases estruturais do complexo ideológico escolar dominante, [sic] uma arte de rebeldia, mas assertiva criadora, é o uso da poesia" (SOARES, 2001, p.43).

Fundados em maneiras criadoras para o conhecer (e fazer) geográfico, numa tática de antecipar o possível e ampliar as possibilidades do *devenir*, preterimos a lógica do capital arraigado na Universidade, ferindo-a ao extrair as problemáticas a ela inerente, a partir da influência do ciclo da atividade combinatória materializada em novas linguagens, formas, ritmos, consideradas por uma lado subversoras perante lógica educacional mercadológica, mas por outro revolucionárias no âmago da perspectiva critica.

Notamos que em ambas as instalações nosso objetivo fora logrado, uma vez que ao fomentar a curiosidade, a decodificação e a dialética, como proposta pedagógica na construção de uma geografia da criatividade, engendramos assim, o pensamento crítico no seio da universidade, fazendo desta, ainda que gradualmente, um espaço de resistência.

Em síntese, as instalações geográficas fixadas na Universidade Regional do Cariri, Ceará, em momentos específicos, em essência, tiveram como objetivo manter pulsando o pensamento crítico, instigado pela arte e a criatividade, de estabelecer a resistência política a favor de uma Universidade com liberdade incondicional, de metamorfosear as manchas, mofos, rachaduras, em poesia viva.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos de Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; DERMEVAL, Saviani. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, p. 39-68, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Junito de Sousa. **Mitologia Grega** (vol. II). Petrópolis: Vozes, 1987.

COSTA, Eduardo Alves. *No Caminho, com Maiakóvski.* In: PINTO, José Nêumanne. **Os Cem Melhores Poetas Brasileiros do Século**. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DERRIDA, Jaques. **A Universidade sem condição**. 1.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à**

prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GULLAR, Ferreira. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. São Paulo: Global, 2004.

KAERCHER, Nestor. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Rio Grande Sul: Edunisc, 2003.

LACOSTE, Yves. **A Geografia-Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

LECHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" teciária. **Revisa Brasileira de Educação**, Brasil, v.13, n.39, p.423-437, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. 1.ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MÉSZÁROS, Istvam. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, p. 126, 2008.

RIBEIRO, Emerson. A Criatividade em Geografia, Prática Pedagógica e Avaliação: Laternas Geográficas, **Geosaberes**, Fortaleza, v.2, n. 4, p. 61- 74, 2011.

RIBEIRO, Emerson. AVALIAÇÃO OU PESCARIA? Por uma distinta possibilidade da aprendizagem em Geografia na construção de instalações geográficas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-104, 2011.

RIBEIRO, Emerson. Práticas Pedagógicas – o ensino geográfico por instalações. In: IX SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UNESP, 9., 2009, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 3 v. p. 556-569, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: **Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, p. 224, 2009.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: Prefeitura Municipal, Prêmio Linc, 2001.

VIGOTSKI, Lev S**. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo, Ática, 2009.

INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS PENSANDO A AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA PARA SE TRABALHAR A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

Emerson Ribeiro

INICIANDO A CONVERSA

> O fim da arte é quase divino: ressuscitar, se faz história; criar, se faz poesia
> (Victor Hugo)

A elocução exercida no texto passeia pela arte e a geografia, faz se necessário quando se quer dissolver o que está posto, mesmo correndo os riscos que o diferente apresenta aos olhos do tradicional, mas é preciso romper sem perder o rigor acadêmico, necessário para apresentar a metodologia com as instalações geográficas. Entendemos a instalação como uma forma para se expressar a construção de um determinado co-

nhecimento trabalhado com signos e símbolos. O termo instalação passa a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas.

As instalações geográficas se constroem a partir de um conteúdo que no nosso caso em questão para o exercício didático se traduz na "Formação da População Brasileira" dando subsídios para a formação de novos professores para o ensino de geografia escolar.

O encontro com novas práticas pedagógicas que levem a desvendar outra metodologia no fazer pedagógico para a formação de professores, pode nos levar ao encontro de um novo processo de ensino aprendizagem, baseado no teórico/ prático sem esquecermo-nos da manifestação criativa.

Entendemos por avaliação tradicional quando se mede quantidade de conteúdos que o aluno "aprendeu", realizado por um teste, trabalho, prova etc. Esse instrumento de avaliação não leva em consideração o percurso do aluno, mas, apenas um determinado momento, passado esse momento o que sobra é muito pouco, cai no esquecimento, pois não incentiva ou foca todo o caminho percorrido para que o aluno possa identificar o que ele acumulou a partir do que ele tinha, o que é diferenciado de aluno para aluno, assim como não se restringe a uma mesma resposta a ser reproduzida pelo conjunto de alunos.

Não se avalia o processo de conhecimento e sim a memorização do conteúdo. Isso significa que o foco está apenas no

conteúdo e não no desenvolvimento por completo, visando às competências e habilidades dos alunos. Apostamos que o ideal para os alunos é que eles sejam mais criativos e inventivos e não presos apenas ao livro didático, ou na reprodução exata dos conteúdos explicados pelo professor, por isso, defendemos a avaliação construtiva baseada nas instalações geográficas.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem é necessário compreender a natureza do processo metodológico. Nesse sentido coloco como necessidade a apresentação de uma avaliação alternativa aos modelos já existentes, uma avaliação por instalações que requer uma construção do conhecimento geográfico a partir do uso da arte, sustentada pela pesquisa para a superação da repetição no mundo escolar.

Ressaltamos que a prática realizada tem como finalidade a formação de novos professores, apresentar algo que os incomode, que os tire do chão, suspendendo o cotidiano e a mesmice metodológica que acanha tantas escolas e salas de aulas, pois de nada nos adianta o discurso se a nossa prática não tem relação com a ação pedagógica, essa é nossa proposta, a transformação da sala de aula.

O alicerce

Em relação à avaliação, existe uma variedade de designações, conceitos que normalmente são utilizadas quando os seus autores querem referir a algum tipo de avaliação como: "avaliação autentica Telles, avaliação contextualizada Berlak, avaliação formadora Nunziati, regulação controlada dos processos de aprendizagem Perrenoud, avaliação educativa Gi-

pps" (FERNANDES, 2006).

As avaliações citadas se referem a uma avaliação para orientar, para melhorar as aprendizagens, mais contextualizada a um papel em que o aluno tem a desempenhar.

> Num certo sentido poderemos dizer que todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de seleção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas (FERNANDES, 2006:25).

De certa forma, podemos analisar as características dessas avaliações e suas mutações e perceber que elas são variações, como aponta Fernandes, mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem.

Afinal como podemos medir? O que é medir?

Ideia essa preconizada para medir mudanças comportamentais, aprendizagem, mas também para quantificar resultados, ou méritos, encontra-se apoiada no positivismo. Ela visa a comprovar um rendimento do aluno com base nos objetivos (de conteúdo ou comportamental) essa quantificação é sistemática, ela se determina nas mudanças de comportamento do aluno e em que medida essas mudanças ocorrem, a avaliação e reduzida à medida e seu resultado se separa do processo de ensino (CALDEIRA, 2000:23).

Segundo Hadji (2001:27), "medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com

uma regra logicamente aceitável". Esse autor nos traz que a ideia de medir o desempenho dos alunos está enraizada fortemente na mente dos professores, mas também na dos alunos, essa concepção reside na suposta "norma" das medidas adotadas pelas instituições e nos parâmetros nas "formas" utilizados pelos professores para atribuir uma nota, um número, uma letra aos trabalhos dos alunos.

> Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado (HADJI, 2001:27).

Portanto, reduzir a avaliação à medida implica aceitar a credibilidade da avaliação como instrumento de medida e desconsiderar que o resultado da avaliação não pode ter a subjetividade do avaliador, interferindo nos valores finais.

> [...]registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a "nota verdadeira" quase não tem sentido (HADJI, 2001: 34).

Em se tratando da avaliação formativa, a mesma

> [...] sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. [...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (HADJI, 2001:19).

Não podemos deixar de apontar outra lógica- a formativa- para o processo avaliativo, que se preocupam com o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a organização e regulação das aprendizagens, para que o fracasso não ocorra, inserindo o aluno no processo educativo.

Nesse tipo de avaliação, a lógica e sua concepção se apoia em verificar se o aluno no final dos estudos ou semestre e ano letivo, se o mesmo adquiriu conhecimento.

Para esse processo de avaliação, Azzi aponta:

> A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser, redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor (AZZI, 2001:19).

Diante desse processo de entender a avaliação e a sua importância, recorremos à outra matriz que é avaliação de cunho qualitativo, que propõe um processo de ultrapassagem da avaliação quantitativa que detém as premissas epistemológicas

vigentes na atualidade.

> A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2004: 156).

Podemos perceber que a avaliação qualitativa se apresenta como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos da aprendizagem e de ensino, o que produz uma ruptura.

Que para Libâneo o conceito de avaliação da aprendizagem apresenta-se como;

> [...] o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas (LIBÂNEO,2004:196).

Essas configurações têm relação com o processo histórico de desenvolvimento das técnicas e da ciência, passando pe-

las conquistas territoriais, tendo a Igreja (notoriamente com os Jesuítas) e os grandes monarquias como precursores, até a revolução industrial em que os Estados à frente das grandes corporações que se estabeleciam no território, encontram um modelo de trabalho baseado no acumulo cada vez maior de quantidades de recursos minerais e capital, mas também por uma ampliação do medo e processos sutis de punição à custa de manter um emprego, um trabalho mal pago e excessivo, fundamental para sustentar todo o processo de produção.

Já em relação ao processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao processo de avaliação, propomos uma avaliação pelo professor pesquisador intitulada como alternativa as "avaliações" meramente quantificáveis e estigmatizadoras da competição e punição. A proposta é uma avaliação de instalações em geografia, uma ***Avaliação Construtiva***. Antes de enfocar a avaliação por instalações, vamos compreender o termo usado por muitos pesquisadores como "avaliação alternativa".

A expressão avaliação alternativa, ao longo da década de 90 do século XX, e início do XXI tem sido usada constantemente na literatura como se fosse uma muleta para segurar todo e qualquer tipo de processo de avaliação anunciado a regular e a melhorar a aprendizagens.

Para Fernandes, "a designação avaliação alternativa esteja associada a um conjunto de características e práticas próprias da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, nem sempre é claro do que se está realmente a falar quando é utilizada" (FERNANDES, 2006, p. 24), pois, essa designação pode significar passagens diferentes para diversos autores.

Devido às concepções teóricas e filosóficas de vários autores, até o momento apresentado, temos ainda, que a avaliação da aprendizagem recebe diversos conceitos, termos e interpretações.

Entre esses diversos processos de avaliação podemos concluir que ao longo do tempo, diversas matrizes e concepções teóricas conforme o tempo histórico e os interesses da classe dominantes são as que seguem a frente das políticas públicas são as que programam na educação, no seu tempo, a concepção desejável.

Na realidade o que sobra para nossas escolas e alunos é a avaliação enquanto classificação, medida, juízo de valores, cobrança, disciplina etc. É a punição observada entre professores e alunos para fornecer dados estatísticos de aprovação para o banco mundial, para uma sociedade insaciável marcada pela competição engendrada no neoliberalismo e no capitalismo de mercado.

A avaliação construtiva termo designado pelo professor pesquisador retrata o processo de conhecimento que o aluno irá percorrer até o produto final, esse produto se realimenta diante do processo criativo, num ciclo que para a criança e o jovem são de extrema importância, pois levam os alunos a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano.

A avaliação por instalações geográficas exige do aluno conteúdo, pesquisa, imaginação e criatividade, entre outras competências possíveis de serem alcançada com relação à atividade proposta pelo professor. Esses elementos ocorrem devido ao processo de combinação e de complexidade, em particular do acumulo de experiência. Como já relatado no texto em que

Vygotsky (2004) aponta a diversidade e a experiência de uma pessoa como elementos importantes para a criação.

Quando abordamos o conteúdo da geografia na sala de aula, e em seguida pedimos aos alunos que de posse do objeto (o qual se realizará a instalação), esse caminho a ser percorrido pelo aluno, aprofundando o tema da pesquisa, dialogando com a sala, exigindo das complexidades da linguagem a sua passagem para a escrita, reinventando as suas experiências criativas, buscando junto aos seus pais, alunos etc., encontrando no final o ato de imaginar e construir o seu objeto, que dele resulta numa apresentação para um dado público, esses dados, essas informações, esses símbolos indubitavelmente se traduzira em um processo de conhecimento, resultando em aprendizagem.

A metodologia por instalações geográficas tendo como processo de avaliação a construção do saber, não deixando de lado as outras formas de avaliação, atingem a realidade ou pelo menos se aproxima dela, levando ao professor a tomar novas decisões e rever os seus resultados podendo dessa maneira corrigi-los se necessário.

A Obra

Nesse segmento vamos abordar uma prática pedagógica realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA) com os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado. Conteúdo programático: "A Formação da População Brasileira" proposta

essa relacionada no currículo para os alunos do ensino fundamental II.

Esse tema, do ponto de vista da didática, poderia ser abordado de várias maneiras, entre elas dentro do ensino tradicional, porém, como a nossa proposta é de superar as avaliações tradicionais (não que devemos dispensá-las no todo), contudo é preciso uma boa dose de criação e imaginação para materializar a teoria em prática, contextualizando-a em conhecimento e não na memorização.

Para encontrar essa prática, essa didática, temos que usar da representação das categorias da geografia, deslocando-a do livro didático para outra forma de expressão da linguagem. Para tanto, foram criadas oficinas (em que os alunos ministraram o conteúdo de maneira criativa sugerida pelo professor) em sala de aula para a abordagem do tema em questão, para chegarmos até as instalações. Exemplificando a metodologia de trabalho, vamos usar do conteúdo "formação da população brasileira" (Imagem I) e pontuar os parâmetros colocados para os alunos de licenciatura trabalharem essa temática.

1. Abordagem por estimulação sobre o que conhecem sobre o assunto retratado, no caso a formação da população brasileira.
2. Conteúdos teóricos e delimitação do processo histórico-geográfico e uso de mapas.
3. Ensaios e erros, apresentação de imagens (mapas).
4. Estabelecer relações entre fatos e conceitos.
5. Questionamentos a respeito do tema, competências e habilidades apuradas.

6. O professor delega a tarefa de pesquisar sobre a formação da população brasileira no território.
7. *Aula ministrada pelos alunos (**que aborde uma estratégia criativa**) nas oficinas e debatidas pelos colegas em sala.*
8. Depois de ministradas as aulas pelos alunos e o conceito sobre a formação da população brasileira (brancos, índios e negros) estiver sedimentada, explicada, devem elaborar um texto para ser apreciado em discussão em sala, e nesse texto eles apontam o material que será usado e a simbologia relacionada para a efetivação da avaliação.Avaliação na forma de instalações geográficas.
9. Retorno a sala de aula para as manifestações de aprendizagem e ensino apreendidas.

Neste momento, o da avaliação, as instalações devem se manifestar, a criação e o criador se encontram no espaço, pois exige do aluno além da aprendizagem a criatividade que perpassa as estruturas mentais, porque exige projeto, projeção mental, força de criação, conhecimento do conteúdo que irá construir durante todo o processo de criação, repetimos, relação por contrastes.

Nesse exemplo, os objetos, como podemos identificar na imagem I, a serem utilizados para representar o conteúdo proposto foram:

- Madeiras medindo 1 metro de comprimento (para a construção de uma mesa).

- Malha losangular (tela de galinheiro)
- Pregos, martelo, serra, furadeira, cola quente, fita adesiva, tinta e barbantes.
- Bonecas, essas despedaçadas, em parte dos membros
- Palitos de churrascos, esses para espetar nas bonecas e colar as imagens.
- Imagens representando a formação do povo brasileiro, e outras simbologias.
- Barbantes, Cartolinas com frases sobre a formação do povo brasileiro:
- Painel confeccionado pelos alunos sobre o tema.
- E uma grande dose de criatividade por parte dos alunos e professor.

Nessa instalação o modelo de mesa com malha losangular e boneca despedaçadas foi proposta pelo professor, porém, essa metodologia também aborda as sugestões e discussões junto aos alunos, depende do ambiente e do conteúdo a serem exemplificados para se chegar ao modelo de instalação.

Na construção avaliativa os alunos vão se deparar com um problema, como representar o que foi estudado? Os conceitos chaves da geografia são o lugar/território e a paisagem, não podemos deixar de expor que outros conceitos que abrangem essa aula apareceram durante as oficinas, como: ocupação, migração e seus movimentos, nação, sociedade, teoria de Malthus, teoria Reformista, demografia etc., entre outras abordadas para essa manifestação do ensino aprendizagem.

A **avaliação construtiva** pode ser realizada em grupo de no máximo três pessoas (sugestão, para não dispersar os inte-

grantes), que irá envolver atitudes, compromisso, formas de lidar com o processo avaliativo, pesquisa, criação e discussão envolvendo o grupo (colegas de classe). A família também passa a ser consultada, devido ao objeto (no nosso caso a construção de uma mesa) e em alguns casos se envolvem no conteúdo abordado. Liderança é observada pelo professor na busca pelo conhecimento, distribuição das tarefas e materiais a serem arranjados, etc.

Imagem I
A "Formação do Povo Brasileiro" representada em instalação.

Fonte: Ribeiro. Nov/2011.

Em sala de aula as discussões são pertinentes aos objetos a serem colocados para a representação da população brasileira nas instalações e para o nome do evento; depois de diversas sugestões chegamos ao um título do evento "**VERTERE AKROS CAMBIERE"** que significa "Revirar (latim) ao extremo (em grego) para mudar (latim)".

Como já abordamos acima, os alunos redigem um texto que explique os materiais abordados e a pesquisa realizada, e depois da avaliação exposta eles refazem o texto. Após essa série de atividades, o relatório que cada aluno faz de todo o processo sistematiza a avaliação em seu conjunto evolutivo, permitindo que o aluno perceba sua evolução intelectual, cultural e social. Abaixo seleciono trechos do relatório avaliativo de um dos alunos como exemplo da viabilidade desse procedimento.

> *"VERTERE AKROS CAMBIERE em formação da população brasileira.*
>
> *Repulsa espanto, surpresa, entusiasmo e indiferença. Foram muitos os sentimentos percebidos nas expressões do público que assistiu à experiência da mudança proposta e alertada por meio do movimento intitulado Vertere Akros cambiere organizado pelo professor Emerson Ribeiro e que sugestivamente significa Revirar ao extremo para mudar.*
>
> *A intenção foi de propor o incentivo à prática da criatividade na universidade e na educação de modo geral, bem como a visualização dessa possibilidade e necessidade, já que a educação atual é tão carente da atividade criativa, do novo, da inovação. Além disso, propôs vivenciarmos tal atividade para nos tornarmos aptos quando no exercício do magistério repassarmos esse estímulo à criação.*
>
> *Nesse sentido foi de fundamental contribuição para a nossa formação*

> *docente, visto ter possibilitado analisar a importância da desconstrução e construção no processo ensino-aprendizagem, e perceber que fugir a essa linearidade e buscar a complexidade e a abordagem holística simbólica do conhecimento é bastante representativo e não tão difícil como pareceu inicialmente*"[1].

É de extrema importância a pesquisa feita pelos alunos, para que possa representar na forma de instalação o conteúdo abordado. Todo o processo de ensino aprendizagem, passando pela avaliação construtiva até a apresentação requer um diálogo final que nos remeta aos erros e acertos por parte dos alunos e professor, pois ficam evidentes na apresentação as falas dos conteúdos abordados, quando eles são abordados por outros alunos, funcionários, etc. da universidade/escola, que participam dessa interação, desse movimento, num ato de aprendizado.

[1] Texto de Maria Cynara G. de Alencar, aluna do VI semestre, da URCA. No texto em questão foi mantida a grafia original.

Imagem IV
Miscigenação sendo apresentada em bonecas despedaçadas.

Fonte: Ribeiro. Nov/2

Em outro texto e ilustração de um aluno da graduação (Paulo Bento) abordando a formação do povo brasileiro, relata:

> "Quando falamos de formação, vem logo a idéia de criação ou de nascimento, porém quando se trata de algo tão complexo como uma civilização ou sociedade que devemos levar em consideração, muitos fatores que possibilitam analisar os motivos desta suposta formação. Uma revelação que nos aproprie do que se formou, como se formou, e de que origem tem essa formação. As verdadeiras intenções não só das suas formações, mas de quem as formou, não esquecendo que em alguns casos as formações não passaram de deformações organizadas.

(...) Nossa deformação formou uma nação de homens sem chão, apertado na espacialidade entre os não lugares e lugar nenhum, vivendo um presente invisível, um passado sem glória, contudo, montado num cavalo de tróia. Sendo assim todos os nossos passos devem ser modificados, devemos andar com os nossos próprios pés, sem muleta alguma, sem tropeçar-nos próprios passos, e procurar em nós mesmos o que eles procuraram...

(...) Foi essa mesclagente composta de alma de índios, de negros, de mulatos, que fez crescer esse país. Ao longo da costa brasileira se encontraram duas visões de mundo completamente opostas: a "selvageria" dos homens brancos e a "civilização", dos Índios. Concepções diferentes de mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram.

A simbologia que usarei na formação e apreciação ao povo brasileiro será os Pés. ***Os pés foram e sempre será o símbolo da própria invasão dos brancos portugueses, das fugas nas matas de índios e negros e da audácia, e resiguinação persistente de avançar contra as espadas, baionetas e escudos policiais, pois só existe um jeito de chegar até a porta é indo..."***

Imagem II

Índio, branco e negro

Fonte- internet/Google imagens.

Neste relatório avaliativo podemos perceber tanto a análise do aluno quanto ao seu processo de formação a partir desse procedimento metodológico de trabalho, o que culminou com esse modelo avaliativo, quanto o desdobrar da temática a

partir do desafio de ter que criar mecanismos estéticos a partir de estudos científicos sobre os vários aspectos da formação da sociedade brasileira.

Os relatórios dos dois alunos aqui destacados expressam as opiniões da maioria dos alunos com essa atividade, assim como a grande contribuição da mesma para experimentar ações de ensino mais criativas e positivamente eficientes.

Remate

O tema avaliação nos últimos anos vem sendo tratado de longe na geografia, por ser um tema polêmico na escola e na Universidade, em função das mudanças que vem ocorrendo não só na concepção de aprendizagem como no sistema educacional[2]. Ainda hoje encontramos a avaliação com característica para aferir apenas a memorização, tratando de "fatos e datas históricos, cópia de mapa, etc." Baseado apenas na memorização e na repetição, base do ensino tradicional que custa a ser rompido pelo sistema educacional como um todo.

Nesse percurso exploramos a criatividade em geografia, sendo o resultado dessa prática manifestada em uma avaliação por instalações. Assim, as instalações diante do processo de avaliar se constrói pautada nos conceitos geográficos e na arte

[2] A constatação dessa premissa pelo professor pesquisador se qualifica pela não apresentação de trabalhos sobre avaliação em congressos e encontros sobre práticas em geografia, não temos observados uma preocupação principalmente da geografia na universidade em discutir a avaliação. Esse tema não aparece nas mesas, em palestras em colóquios, também constato desde o ano 2000 como professor do ensino básico e coordenador que nas reuniões pedagógicas esse debate não foi colocado em pauta, quando raro apenas alguns comentários, por isso, essas observações.

para que não fique aprisionada apenas à verbalização dos conceitos e termos, mas que alcance, pela mediação da arte signos e símbolos a superação do entendimento dos fenômenos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem materializando-se na prática social-espacial.

A instalação geográfica se dá na forma e conteúdo, ou seja, pelos conceitos apreendidos e estimulados pelo professor e o meio sócio- espacial. Essa instalação parte da proposta do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e para que a aprendizagem se realize pela avaliação construtiva. Esses conteúdos são abordados em sala de aula, tendo como suporte os livros didáticos, textos, vídeos entre outras práticas pedagógicas para a realização da compreensão dos conteúdos.

Para a ruptura do exposto, acreditamos no processo pedagógico que abarca a criatividade em geografia e a metodologia por instalações geográficas que tratam do cotidiano no plano do vivido, enfocando o teórico e a prática alimentados pela pesquisa, a capacidade de observação, descrição e análise dos espaços e sua representação, o domínio de várias linguagens possíveis de serem usadas pela Geografia para que o aluno que está em formação e será o formador domine os conhecimentos geográficos para a transformação da sala de aula.

Fica-nos um Fragmento: para nos livrar do tédio, parafraseamos Fernando Pessoa: "cadáveres adiados que procriam". É preciso ressuscitar a universidade e a escola.

Referências

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes.** Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

CALDEIRA, Anna M. S. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./ out. 1997.

_____. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. S. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional** (Cadernos de Avaliação, 3). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, p. 122-129, 2000.

CENTRO DE ARTE HÉLIO OITICICA, **Hélio Oiticica: cor, imagem, poética** (Catálogo de obras artísticas). Rio de Janeiro: 2003.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa.** Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, p.156-166, 2004.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. In: **Revista Portuquesa de Educação**. Universidade de Lisboa, Portugal, 19(2), p. 21-50, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Emerson. A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 61-75, ago./ dez. 2011.

_____ **Avaliação ou pescaria? - por uma distinta possibilidade da aprendizagem em geografia na construção de instalações geográficas.** Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-104, jul./dez., 2011.

_____práticas pedagógicas- o ensino geográfico por instalações**. IX Seminário de Pós-Graduação em Geografia** da UNESP Rio Claro, 3 a 5 de novembro de 2009. Acesso http://sites.google.com/site/seminarioposgeo/anais.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CARTOGRAFANDO A PAISAGEM DO MUNICÍPIO DE BARBALHA-CEARÁ:

CRIATIVIDADE, POÉTICIDADE E IMAGINAÇÃO

Cassio Expedito Galdino Pereira

Jörn Seemann

INTRODUÇÃO

Compreender o espaço onde vive foi sempre um dos alvos do ser humano, o qual sempre observou e relatou de forma escrita ou desenhada os lugares pelos quais passou. Desde os primórdios ele tenta entender qual a dinâmica do planeta. Muitos exemplos podem ser citados como os viajantes Marco Polo, Hayton de Corigos e Pero Vaz de Caminha. Estes descreveram, de maneira precisa e detalhada, a paisagem que observavam durante suas viagens, levando em consideração os

fenômenos físicos e a relação que o homem tinha com o meio. Assim, estes viajantes diferenciaram as áreas e começaram a individualizar cada paisagem a partir dos elementos presentes em um dado local. A partir do surgimento da Geografia como uma ciência, essa prática de observação, análise e descrição do meio voltou a ser amplamente utilizada, principalmente no que tange a diferenciação de determinadas parcelas do espaço.

Com o desenvolvimento da ciência geográfica, esta passou a ser incorporada no sistema de ensino da rede pública. Porém, inicialmente, a Geografia trabalhada nas escolas detinha-se a apenas descrever os aspectos físicos, sem relacioná-los com sua importância. Por esse motivo, essa disciplina foi taxada com simplória e enfadonha (LACOSTE, 1988), devido à falta de aplicação de seus conteúdos.

Atualmente, se observa que a Geografia obteve uma nova conotação, tornando-se uma ciência mais estimulante e útil no nosso cotidiano. Desse modo, entende-se que o objeto da Geografia não deve ser uma mera descrição da porção visível do espaço, mas sim, algo que possa ser utilizado para melhorar as condições de vida do ser humano.

A Geografia aplicada no ensino básico ainda está impregnada com os modelos tradicionalista, os quais apenas descrevem superficialmente os fenômenos visíveis da natureza, sem levar em consideração a sua importância para o ser humano, ou seja, decorar nomes de rochas, rios, capitais de países e entre outros, por vezes, é considerado mais importante do que a própria utilização e/ou conservação destes recursos. Tal situação leva os alunos a não se interessarem por essa disciplina, ao passo que a consideram desinteressante e desestimulante.

Deste modo, entende-se que na sala de aula muitos professores tratam do assunto de acordo com os conteúdos do livro didático e isto acarreta um entrave no ensino, pois os exemplos ficam muito longe da realidade vivida. Um bom exemplo disso é quando na disciplina de Geografia da 7ª série se estuda o crescimento urbano do Brasil, ressaltando as grandes metrópoles com imagens e mapas. Entretanto sobre as localidades mais próximas de sua vivência nada é mencionado. É importante mostrar que o conteúdo levantado num olhar mais próximo da nossa realidade é de suma importância, pois expõe que a matéria estudada em sala de aula tem a ver com o espaço onde estamos inseridos.

COMPREENDENDO A PAISAGEM DO ESPAÇO VIVIDO: UTILIZAÇÃO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Na prática docente no ensino básico, quando se trata de estudar e analisar a cartografia como uma explanação e expressão da paisagem no âmbito da Geografia, verifica-se que as questões regionais muitas vezes não são abordadas. Sabendo que "entender as diferentes paisagens produzidas pelos seres humanos, ou a atual organização territorial do mundo, é o principal papel da ciência geográfica" (KATUTA, 2002, p.169), nota-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser mais incisivo, pois não conseguimos captar de forma clara o conhecimento científico apreendido na escola. Além disso, este conhecimento parece que só existe em outros lugares,

mas não existe no espaço vivido do aluno. Esta problemática é gerada por dois aspectos relevantes: o despreparo do docente com este conteúdo e a falta de material na escala municipal para compreender o conteúdo no espaço local.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que ele ocorre devido a dois motivos relevantes: a má formação dos professores na universidade e/o a condução da disciplina no ensino básico por um licenciado formado em outra área. Em relação ao primeiro motivo, este trabalho não almeja culpar a universidade formadora destes alunos, como se esta não estivesse realizando seu trabalho, mas queremos mostrar que o ensino dentro destas instituições é, em parte, desconectado do que acontece na realidade, tornando assim a licenciatura um saber técnico (GIROTTO, 2011). Em outras palavras, os formandos aprendem inúmeros conceitos, mas não constroem habilidades para trabalhar esses no ensino básico. No caso do segundo motivo, nota-se que professores, que passaram quatro anos se especializando em uma disciplina específica (como por exemplo, história), chegam ao mercado de trabalho como educador multidisciplinar para cumprir uma determinada carga horária e receber um salário muito inferior à suas necessidades.

Deste modo, verifica-se que em sala de aula, o professor de Geografia não consegue construir o conceito de paisagem de modo a interagir com a realidade do aluno. Faltando essa apreensão, os discentes não conseguem perceber o conteúdo visto em sala no seu dia-a-dia. Isso se agrava mais ainda, quando o professor trabalha esse conceito munindo-se apenas dos conteúdos elucidados pelo livro didático, pois os termos abordados podem não ser dominados pelo professor. Além disso,

ainda que o docente procure outras ferramentas didáticas, estas ainda encontram-se pouco disponíveis, devido à falta de investimentos no ensino da rede pública municipal. A partir disso, "os alunos tornam-se reféns dos exemplos que os livros didáticos trazem, levando-se em conta que essas são propostas distantes da realidade cotidiana municipal" (PEREIRA; SEEMANN, 2012).

Levando em consideração o exposto anteriormente, surgem alguns questionamentos: como trabalhar a paisagem do cotidiano visto pelo aluno, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para torná-lo assim um cidadão ciente do espaço que habita, sem conhecer os elementos paisagísticos que compõem este lugar? Como podemos agir nos problemas que afligem este espaço vivido, sem entendemos que espaço é este?

Considerando a paisagem essencial para apreendemos como é a repartição dos seres vivos na superfície da terra, verifica-se que o entendimento do espaço vivido é necessário para que possamos compreender porque esses determinados seres habitam aqui. Segundo Cosgrove (1998, p. 98) a paisagem "é uma maneira de ver, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma "cena", em uma unidade visual". Logo, podemos ver a paisagem pode se tornar algo imageado pelo ser humano, podendo expressar sua realidade ou seu imaginário. Constatando que a paisagem traz em suas entranhas um enredo sociocultural, político-econômico e imaginativo, vemos que se torna imprescindível produzir métodos e ações para perceber a paisagem do cotidiano do aluno.

A Cartografia é um meio para a percepção e representação do espaço. Verifica-se que a perda deste modo de perceber e representar o mundo vivido leva ao arrebatamento do estudante de conhecê-lo e criticá-lo em suas especificidades que a disciplina proporciona. Para temos esta percepção, carecemos entender como o espaço é produzido e organizado, ou seja, criar um retrato das relações socioculturais, econômicas e políticas que o influenciam.

Entretanto, vale ressaltar que o foco principal não é uma representação cartográfica da paisagem completa e detalhada (BERTRAND, 1971), mas sim os mapeamentos cognitivos dos estudantes. Nessa perspectiva, os mapas não são compreendidos como artefatos prontos e acabados, mas como processos para o ensino (SEEMANN, 2002).

Neste contexto, os mapas não se limitam apenas à sua forma material no papel, mas também abrange a produção de mapas mentais de um lugar, registros efêmeros como um rabisco no papel (croqui), um mosaico de fotos ou um cordel com uma dimensão geográfica. Deste modo, a cartografia se torna um processo construtivista de aprendizagem inter e/ou transdisciplinar para o entendimento dos elementos que estão organizados em uma dada parcela do espaço.

Tendo em vista as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que indica a utilização de linguagens alternativas no ensino de Geografia, entendemos que somente a linguagem cartográfica auxiliará o aluno a conseguir identificar, compreender, comunicar, orientar-se e representar de forma regional seu lugar. Porém, vendo que a produção dos mapas do município, de uma forma geral, é escassa verificamos

o quão é relevante este trabalho. Os alunos para perceber essa paisagem necessitam de alguma representação feita. Então, surge a seguinte indagação levantada por Seemann (2012, p. 98):

> O que fazer quando não temos um mapa do nosso lugar? O que fazer quando o mapa não está disponível, porque a burocracia dos órgãos públicos ou das empresas executoras não permite o acesso? Quando o mapa que procuramos simplesmente não existe, nunca existiu? Ora, será a nossa tarefa FAZER o mapa.

Partindo disso, buscamos a produção de mapas locais feito pelos alunos e professores voltados ao entendimento da paisagem cotidiana, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e proveitoso. Os mapas devem ser utilizados como um meio para analisar a estrutura paisagística de forma mais detalhada e perceber que elementos a compõem para um melhor entendimento de como esta a paisagem e quais são seus possíveis problemas. Por este motivo, entendemos que essa percepção deve ir muito além do visual, integrando-se aos demais sentidos. Por isso, revela-se que as inter-relações e interações entre cartografia e arte (HARMON, 2009) serão fundamentais para auxiliar o aluno a ter a percepção sobre os fenômenos de forma crítica e interativa.

METODOLOGIA: ANTES DE FAZER, DEVEMOS PENSAR COMO

Para a construção do presente trabalho, foi delimitada

inicialmente uma área de estudo, sendo essa o município de Barbalha - Ceará, que se destaca pelo rico potencial paisagístico natural e cultural imensurável que estimula atividades inerentes ao processo de ensino da Cartografia, dentre as quais a produção de mapas mentais. . Esses mapas servem como um valioso referencial teórico-metodológico através do qual alguns dos principais trabalhos referentes ao conceito de paisagem em Geografia e o uso da Cartografia como processo de percepção da paisagem foram selecionados, lidos e analisados. Deste modo, essas referências fundamentam a compreensão acerca dos processos naturais e antrópicos existentes na área de concentração da pesquisa.

Em seguida, foram realizadas atividades nas escolas públicas do município, com o intuito de fazer com que os alunos e professores possam conhecer as técnicas e recursos para a produção de mapas mentais da paisagem do município. Esses mapas mentais são feitos a partir das observações dos estudantes que transformaram suas percepções cognitivas da paisagem em um mapa imagético do espaço, podendo ser reutilizado como material didático. Vale ressaltar que estes dados podem ser representados a partir do imaginário do aluno, levando-se em consideração a fantasia e criatividade que se pode fazer.

Para executar a produção dos mapas mentais de Barbalha, todo material que permitisse mostrar o que era observado na paisagem foi válido, desde desenhos, croquis, poemas, cordéis, grafite, recursos computacionais até formas diferentes de mapear como colagens, composições de fotos ou qualquer material que expressasse a percepção dos mapeadores com a temática.

Ao final dessa produção houve uma discussão e divulgação dessas produções em sala de aula. Este momento serviu para socializar os resultados obtidos e discutir como os estudantes percebem e representam essa paisagem que observam.

MAPAS MENTAIS: MANEIRAS ARTISTICAMENTES CRIATIVAS DOS ALUNOS PERCEBEREM E IMAGINAREM A PAISAGEM

Nas escolas públicas do município de Barbalha averiguamos que as obras cartográficas de cunho artístico feito pelos estudantes conseguem perpassar a noção que o livro didático passava de forma generalizada. Essa expressão artística feita por crianças exibiu claramente como ela consegue perceber o seu espaço vivido e mostrar que existe Geografia ali. Esta percepção vem das suas atividades diárias que realizam e as manifestações culturais as quais estão participando. Os estudantes revelam todas as paisagens que vivenciam em seus trajetos nos seus mapas artísticos. Isso liberta de forma espontânea a Geografia pessoal que o estudante possui.

Embora essas representações não tinham caráter científico, esses materiais foram vistos como a imagem da paisagem onde eles vivenciam, sendo até colocados como parte do seu corpo.

Figura I

Fonte: PEREIRA, 2012

Nos primeiros dias dos projetos foram expostos algumas técnicas e recursos para que os alunos produzissem alguns mapas mentais do município, ao quais eles representariam o município de um modo primoroso e original. E destes mapas vieram algumas coisas interessantes, que vale aqui expor. No mapa da figura I nota-se uma representação de um menino com vários monumentos de uma paisagem dentro do seu corpo. Podemos então notar que o aluno traçou somente a paisagem do seu sítio, zona rural de Barbalha, onde ele mora em seu corpo, podemos ver as suas emoções transpassadas, pois como ele próprio falou: coloca em seu corpo "locais marcantes do município". Porém, questões ainda não são claras como: por que o aeroporto está fora do seu corpo-território?

Essas questões levaram a reflexões mais profundas sobre

as razões de representar um lugar desta maneira. E isto que traz essas representações como uma maneira inovadora e criativa de pensar o território. Será que essas paisagens que nós vivenciamos e/ou que nos marcam não fazem parte de nós?

Figura II

Fonte: PEREIRA, 2012

Neste sentido, quando tratamos de pedir para que os alunos representem o município a partir do que eles conhecem, aparecem diferentes visões do espaço. Devemos entender que os alunos têm realidades e experiências geográficas que não são postas no livro didático. Estes mapas manifestam olhares particulares sobre o espaço vivido dos estudantes. Podemos ver, por exemplo, na figura II representações de alguns estudantes onde mostram sua casa e o entorno. Analisando esses

mapas mentais vemos que aparecem obras artísticas flores, casas, prédios, pessoas, arvores, sol, nuvem, chuva, automóveis, estradas, animais em riquíssimo detalhe que um mapa convencional não traria.

Nessa perspectiva, as representações podem materializar os aspectos materiais ou imateriais do espaço municipal que nem sempre são visíveis ao olhar passageiro. Dependendo do que se queira mostrar, podem-se utilizar diferentes formas de representações artísticas que mostre o local, pois a cartografia não se resume ao mapa, mas como uma linguagem subversiva do espaço vivido, que expressa sentimentos, mitos, crenças, preceitos e preconceitos utilizados nos diferentes materiais para imagear o local.

Dessa maneira podemos apresentar a leitura da paisagem em forma poética, o que os estudantes mostraram nas suas atividades cartográficas. A literatura poética faz desordenar e desorganizar a Cartografia Tradicional. Eles criam poemas que têm a finalidade de retratar o que existe na paisagem no seu pensamento. As poesias podem apresentar emoções ao ver a paisagem, como podemos ver neste poema intitulado "Meu município Barbalha" de uma estudante. Veja um trecho do poema:

> [...]
> Os teus devotos à instrução
> as tuas lutas cheia de ardor
> Os que batalham em teu favor
> Eu sonhei com ti com tanto amor

A igreja e tão bela
E o povo acende a vela na capela
A tua fé cheia de esplendor
O que batalham em teu favor

Terra querida és nossa vida
Tudo daremos em teu favor
Terra de santo Antônio nosso protetor.
[...]

Verifica-se que a estudante busca mostrar a paisagem da cultura religiosa do município que está dentro da identidade territorial do município (HAESBAERT, 1999). Os moradores de Barbalha têm uma grande devoção e fé em santo Antônio, padroeiro da cidade, crendo nos seus milagres, principalmente quando se trata da questão de matrimônio. Essa paisagem religiosa é ainda ressaltada com as novenas do santo feita em junho e um hasteamento de um pau de bandeira do santo poucos dias antes de começar a novena.

Vale ressaltar que este pau torna-se um monumento religioso, pois é colocado em frente à igreja matriz no centro da cidade, onde este pode ser observado à distância. Desta forma, pode-se constatar que essa paisagem já é proporcionada desde criança, por toda essa manifestação cultural em volta do santo.

Em outra poesia intitulada "Sítio Macaúba", feita por outro estudante, a questão da representação da paisagem urbana também é vista. Podemos ver que as comodidades urbanas chegaram à zona rural, trazendo mudanças nas vidas das pessoas, que em outrora se deslocavam em cavalos e agora estão em cima de uma moto. Veja um trecho da poesia:

[...]
Aqui na Macaúba eu ando de moto
Onde eu tiro minhas fotos
E ando de carro
Onde encontro os cavalos

Entretanto, a questão da paisagem natural está quase sendo perdida, desvencilhada da zona rural, pois outro estudante da zona rural mostrou na sua poesia "Barbalha" como foi bom viver um dia em contato com a natureza, onde existia toda a tranqüilidade, harmonia e sintonia. Veja um trecho do poema:

Nesse lugar já morei
A natureza subestimei
Nesses rios já nadei
Ô Barbalha linda e grande
Lembro-me de você em um instante
[...]

Ele escreve o poema em primeira pessoa, todavia dar para subentender que não é ele que subestimou a natureza, por ser ainda uma criança, mas é ele que acaba respondendo por esta ação, pois já não pode nadar nos rios que estão poluídos. Hoje o urbano não deixa esta antiga vida rural continuar, o homem ter um contato sustentável com a natureza. Desta prenuncia, vemos que o estudante compreendeu perfeitamente que a urbanização está mudando a paisagem do município, criando uma nova paisagem menos verde e mais poluída. Será que comunicando isso só com teoria e exemplos longes da sua reali-

dade ele e seus colegas teriam percebido tudo isso?

Constatamos que os estudantes exibiram coisas intrínsecas da cidade, como a dependência da zona rural para a cidade, mostrando que o poder do município, em especial político-econômico, está na cidade. Isso pode ser visto na figura III, onde a mapeadora apresentou Barbalha dentro do casarão antigo que existe no centro da cidade, colocando nas janelas os bairros vizinhos do centro e fora do casarão a zona rural.

Figura III

Fonte: PEREIRA, 2012

Pode ver no mapa como o rural já está colocado: o verde, a árvore e a terra. Em contrapartida, na zona urbana da cidade estão as casas e os casarões antigos. Se analisarmos nas entrelinhas os mapas poderemos observar a questão de dependência que a zona rural tem para o centro da cidade. Coloca-se até que o centro é superior junto com todos os outros bairros do seu perímetro urbano e a zona rural é inferior submissa a este, onde só tem árvores e terra. Isso ilustra bem como as representações poéticas e imagéticas feitas pelos estudantes, mesmo sem a intenção, estão cheias de preceitos e preconceitos.

Deste modo, podemos ver que as representações da paisagem do município tornaram-se um ponto de partida para que o aluno notar nas entrelinhas o que acontecia naquela paisagem. Além disso, concordamos com Katuta (2002, p. 168) que "devemos entender a lógica da constituição e apropriação dos espaços aos quais temos acesso, para compreendermos alguns aspectos de nossa própria vida". Ao entendemos como este espaço funciona, poderemos ver o que existe nele, e daí então nos indagaremos: porque isso existe? Qual a função deste monumento no espaço? Por que houve essa mudança?

De modo criativo, o aluno pode se questionar sobre o espaço vendo que este muda frequentemente. O aluno observa determinado momento e relata o que conseguiu extrair da paisagem. A poesia abaixo "Minhas Rimas", feita por outro estudante, onde ele descreve a paisagem vista no trajeto feito casa à escola.

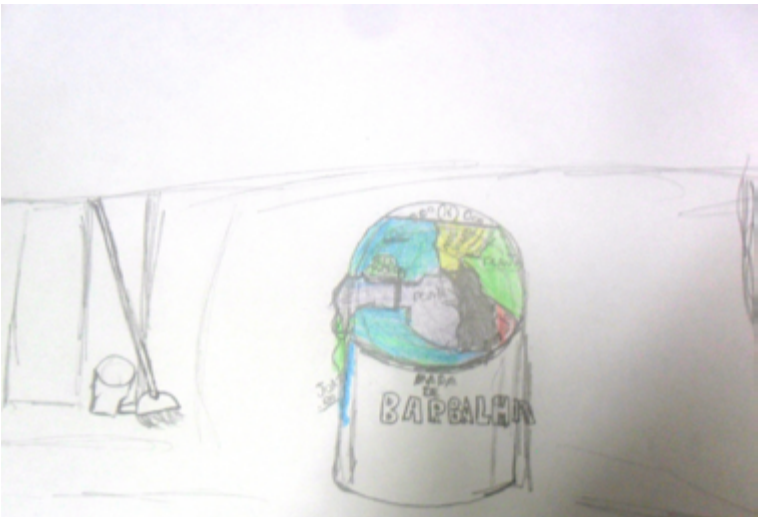
Nos rios tem muitos patos
e as pessoas jogam muitos sacos

Na estrada passa muito carro
E os caminhões são muitos pesados
Na minha sala tem muita gente que persiste
E no final esquece o que existe
Na natureza tem muita árvore
E também tem mármore
No mapa tem muito lugar
E gente muito vulgar
No hospital tem muito remédio
E quem ajuda são os médicos
A Macaúba é muito bom
E algumas casas tem muitos sons

Analisando este poema, podemos ver que a paisagem deslumbrada, tem características particulares. Essa paisagem relatada, vista nas entrelinhas, mostra vários aspectos que existe no sítio, como os serviços públicos, comércio, natureza e poluição (tanto no que tange a poluição ambiental dos rios como a poluição sonora).

Até os problemas paisagísticos do município é exposto de uma forma nova nestas obras cartográficas. Um estudante ao pensar qual paisagem ele percebia em Barbalha, fez um mapa mostrando que a paisagem de Barbalha estava suja e necessitava ser limpa. Por este motivo ele desenhou Barbalha como roupa suja na qual deveria ser lavada numa máquina de lavar (figura IV). Observando os detalhes do mapa, pode ser visto que as roupas têm os nomes de alguns bairros do município, o qual ele declarou em sala de aula que são estes que estão em pior situação.

Figura IV



Fonte: PEREIRA, 2012

De modo inovador, os alunos representaram a paisagem natural e cultural do município, revelando o que acontecia no local de uma forma crítica e criativa. Assim, vemos que estes desenhos infantis com uma finalidade educativa pode ser o começo para tomar gosto pela Geografia e Cartografia. Devemos libertar a criança "para a misteriosa e divina tarefa de produzir coisas de acordo com seus sentimentos" (READ, 2001, p. 125).

Com a arte vislumbraremos a paisagem com outro olhar. Veremos pensamentos, visões e invenções sendo mostrado pelo estudante num mapa mental e artístico, tornando-se assim uma Cartografia da realidade subjetiva (SEEMANN, 2003) - subjetivo porque mostra o seu ponto de vista sobre

aquela paisagem, mas não é algo geral para todos. Nos mapas vistos na figura V, os estudantes manifestam ilustrativamente como veem a paisagem.

Figura V

Fonte: PEREIRA, 2012

A mente dos estudantes é surpreendente, pois eles traçam as características típicas que estão nos seus pensamentos, podendo ser real ou está somente na sua imaginação fecunda. Podemos ver nessas representações olhares diferentes da Chapada do Araripe, que tem forma de relevo tabular lembrando uma mesa, desenhada como uma montanha. Ainda pode-se encontrar em trajetos desenhados corações, flores, árvores, curral, aves, porcos, carros, campo de futebol e entre outros símbolos

que liberta a história de sua vida. Os estudantes recriam mapas dos locais ao qual eles já vivenciaram, não seguindo nenhum dos padrões cartográficos para representar o que observam, mas se utilizando apenas do seu método de percepção.

Por exemplo, na figura VI pode ser observado um destes momentos aos quais eles representam nunca mais se repetirá de novo. Essa imagem foi tirada de dois estudantes aos quais disseram que queriam fazer essa representação cartográfica da paisagem de sua rua e principalmente da sua casa no quadro branco. Deste desenho ao qual não foi retirada nenhuma foto trazia detalhes primorosos. O pequeno mapeador mostrou os animais de estimações que tinha em sua casa, os problemas de calçamentos na rua e o lugar onde ele mais seus amigos jogam bola. Já a pequena mapeadora mostrou e relatou sua casa, um pé de manga e um terreno ao qual é vizinho de sua casa, contendo lá dentro várias madeiras, telhas, tijolos e algumas casas sendo ou já construída. Depois que terminou o desenho ela foi explicar que o terreno era ocioso e tinha sido invadido por pessoas sem casa para morar, ou seja, invadidos por algum movimento social. Este mapa mental não poderia ser debatido em sala?

Figura VI

Fonte: PEREIRA, 2012.

Estes momentos infantis carecem ser escutado para que possamos utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem delas. Ensinar o que existe na paisagem e como deve ser descrito num mapa submete a criança ao nosso modo de pensar adulto, não mostrando o que ela pensa sobre aquela paisagem. Por isso, percebemos que "o discurso das crianças revela para além da infância. Elas são portadoras de representações que desvelam aspectos sociais intangíveis ao mundo adulto" (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p. 48).

Diante disso, estes mapas podem trazer coisas efêmeras e as problemáticas sociais num simples rabiscar da criança. Notamos que estas obras cartográficas não existiram de novo se o estudante for querer representar novamente a paisagem que

ele tinha mapeado, pois não encontrará os animais, as pessoas e entre outras coisas móveis na paisagem anteriormente vista. Outros detalhes aparecerão que não estava presente no primeiro rabiscar, outro panorama será visto, outra tema/problemática aparecerá, outros sentimentos aparecerão ao observar essa paisagem e com isso outros mapas virão em sua mente. Isso acaba tornando o trabalho tão valioso, pois ele é único.

REFLEXÕES

Pensar essa série de criações artísticas pelos alunos, sejam cartografias em desenhos e pinturas, sejam em obras poéticas, leva-nos a concordar com Ferraz (2013) quando faz referência a concepção da obra de arte a partir dos pensadores Gilles Deleuze e Felix Guattari.

> Gilles Deleuze e Feliz Guattari (1992) afirmam que a obra de arte é um ser de sensações, ou seja, ela estabelece um plano de composição que instiga, via suas figuras estéticas, afectos e percpetos que nos localizam e nos orientam em relação ao caos infinito da vida. Dessa forma, a obra de arte toca-nos no aspecto de nos percebermos como seres que não estão sobre o mundo como se este fosse uma espécie de espaço-palco, ou seja, não estamos no mundo, tornamo-nos mundo, tornamo-nos com o mundo (FERRAZ, 2013, p. 113).

Encontramos aí a força da criação artística em seu encontro com o mundo, uma força que é potentemente geográfico. Uma geografia cuja cartografia não se restringe a representar

algo sobre o mundo, mas nos apresenta enquanto mundo, enquanto vida. Isso que percebemos nas criações artísticas das cartografias várias elaboradas pelos alunos de Barbalha.

Com essa produção de representações que ressaltam a paisagem do espaço vivido dos estudantes, num âmbito de uma Geografia de cunho mais artístico, pessoal e cultural, feita pelos estudantes das escolas públicas de Barbalha, constatamos que a matéria estudada em sala será compreendida. Agora com estes mapas, os estudantes poderão conseguir fixar na questão da paisagem urbano-rural e seus processos intrínsecos. Poderão adentrar na questão da paisagem barbalhense é influenciada socioculturalmente pela religião.

Portanto, o estudante pode constatar pelo uso dos mapas que a Geografia não é uma ciência sem finalidade. O mapa torna-se o primeiro passo para um estudo em sala. Utilizar imagens, ilustrações e mapas que mostrem a realidade do estudante pode fazer aquele conteúdo distante aproxima-se. Com isso a aprendizagem do estudante torna-se mais proveitosa. Ele pode perceber que as temáticas vistas em sala de aula existem em sua realidade. O estudante que encarou esse exercício como uma brincadeira, mas ao desenvolver o projeto, conseguiu absorver muitas informações a respeito do trabalho proposto. O grau de eficácia ao realizar essas atividades torna-se visível devido à interação e o envolvimento por parte dos envolvidos no decorrer do processo.

Ao relatar nos mapas a paisagem que ele vivência, o estudante vai criando apreço com a Geografia, vendo que essa pode ser utilizada no seu espaço vivido. Isso vai implicar num aluno mais interessados na aula de Geografia, querendo en-

tender como funciona e se organiza o espaço. Ele vai entender de uma forma participativa que o objetivo da Geografia é o de entender como esse espaço funciona.

Assim sendo, em nossa pesquisa constatamos que o ensino da paisagem no âmbito da Geografia através dos mapas mentais trouxe o estudante a querer entender mais a Geografia e o espaço vivido. Com isso, nota-se a saída da ineptidão para a criticidade. Entendemos que a Cartografia é elemento crucial para desenvolver o senso crítico dos alunos acerca da importância que se tem em conhecer o espaço geográfico no qual ele reside, tendo em vista que a Cartografia é uma ferramenta para compreender os elementos que compõem a paisagem, sendo a mediadora entre o perceptível e o representável.

A interpretação dos espaços requer capacidades cognitivas relacionadas com a apreensão da realidade concreta das paisagens. Portanto, com todos os recursos disponíveis e com todas as possibilidades exploradas, pode-se trabalhar a paisagem natural, sociocultural e político-econômico da cidade de Barbalha como recurso didático no ensino de Geografia através de uma Cartografia mais solta, menos normalizada e mais artística.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Caderno de Ciências da Terra**, n. 13, p. 1-27, 1971.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens culturais. In: ROSENDAHL, Zeny; COR-

RÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

FERRAZ, Cláudio Benito O. O Capital no cinema: as diferentes linguagens e as possibilidades geográficas. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea.** Campinas (SP): Editora Alínea, p. 109-142, 2013.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual Geografia? Qual Projeto? Repensando a formação inicial do professor de Geografia da Educação Básica. **Caminhos de Geografia** (UFU), v. 12, p. 210-220, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (orgs.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 169-190, 1999.

HARMON, Katherine**. The map as art**. Contemporary artists explore cartography. New York: Princeton Architectural Press, 2009.

KATUTA, Ângela Massumi. A leitura de mapas no ensino de Geografia. **Nuances** Presidente Prudente, v. 8, p. 167-182, 2002.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância - reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

PEREIRA, Cassio E. G.; SEEMANN, Jörn. A produção geocartográfica na representação do espaço de Barbalha - CE. In: **Anais da XV Semana de Iniciação Científica**, Crato (CE), p. 10, 2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas. Uma viagem pelo mundo da cartografia**. Gurupi: Editora Veloso, 2012.

SEEMANN, Jörn. Mapas e mapeamentos como geografia cultural em ação: convite à discussão. In: **XIII. Encontro Nacional de Geógrafos**, 2002, João Pessoa. Cadernos de Resumos e CD-ROM (texto integral), 2002.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. In: **Geografares**, Vitória (ES), v. 4, p. 49-60, 2003.

GEOGRAFIA LINGUÍSTICA:

UM ESTUDO COM MIGRANTES NORDESTINOS NO BAIRRO DE SÃO MIGUEL PAULISTA – SÃO PAULO/SP

Ednéia Barbosa Santana Oliveira

INTRODUÇÃO

O que carregamos conosco dos lugares por onde passamos ou vivemos? Se nos depararmos com relatos de um turista, lembranças revisitadas por fotos e apelos de cunho mercadológico, são pouco reveladoras já que se estabeleceram em uma relação de consumo frágil e descartável.

Mas se o relato vir de um migrante, na descrição do seu lugar de origem este além de remontar lembranças e testemunhos do lugar, atrelados a história nacional e revelados por meio da oralidade que por si só já é reveladora, ao ouvi-lo

conseguimos de imediato identificar sua região de origem, relações e funções sociais que vivenciou. A expressão oral revela quem somos, como pensamos, como organizamos mentalmente signos e objetos. A língua constitui a identidade individual e social de cada ser humano: "Somos a língua que falamos" (BAGNO, 2003,p.17).

O que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica. A língua é uma atividade social que funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade que ele atua: " É com efeito na língua e pela língua que indivíduos e sociedades se determinam mutuamente" (PRETI,2003,p.08)

Por essa razão, as manifestações da linguagem serão aqui entendidas como manifestações que revelam e organizam a relação sociedade e espaço, que impulsionaram nossa pesquisa que resultaram na apresentação do Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia (DGEO) da Universidade de São Paulo (USP) em 2007, sob a orientação do Professor Doutor Júlio Cesar Suzuki, cujos os resultados serão expostos neste artigo.

Tomamos como hipótese que a identidade linguística é caracterizada por uma identidade espacial, tendo em vista que a primeira é construída no processo no qual, o espaço como um conjunto de formas representativas de relações sociais eleva-se ao plano da consciência pela língua. Procurou-se entender a real contribuição da geografia na análise linguística e a relevância dos elementos geográficos na configuração e mutação da língua. Tendo como objetivo entender a relação sociedade e espaço que constituem a identidade marcando a

linguagem que se traduz na interrogativa:

- De que forma a relação sociedade e espaço configuram a linguagem, surgindo assim, como traço de territorialidade[1]*, já que a língua representa uma forma de se impor poder e de se apropriar do espaço?*

Embora indagando em linhas gerais, a aplicabilidade de nossa pesquisa se restringiu a seguinte questão:

- De que forma a manifestação oral dos migrantes nordestinos que residem no Bairro de São Miguel Paulista revela sua (re) territorialidade, diante de uma organização socioespacial distinta a de origem?

Com esta indagação, estabelecemos uma relação entre língua e os homens que a usam, o que permite depararmos com a existência de variedades linguísticas, que a explicação decorre por fatores extralinguísticos (sociocultural e socioespacial). A variabilidade Linguística na visão de Rodrigues (1987) pode ser interpretada como função não só da presença e ausência de determinados elementos linguísticos, mas também provocada por fatores extralinguísticos.

É na identificação da variação linguística que podemos identificar a relação social, a identidade e origem do falante. No nosso caso, a identificação de variações linguística em migrantes nordestinos foram reveladoras da nova relação, que os

[1] Entendemos que territorialidade se refere ao conjunto de práticas e suas expressões materiais simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, o Estado ou diferentes grupos sociais.

sujeitos de nossa pesquisa estabelecem, com a nova organização socioespacial que estão submetidos.

Fizemos uso da variedade linguística geográfica, a partir das realizações fonéticas característica na análise dos depoimentos de dois migrantes nordestinos que residem no bairro de São Miguel Paulista em São Paulo.

É importante lembrar que embora analisássemos a variante linguística geográfica o uso dessas por migrantes fora da sua região, passa não só representar sua região de origem, mas também essa variante linguística passa a ser no contexto do fluxo migratório uma variedade linguística social, por esses migrantes comporem um grupo social que se distingue nos centros urbanos, e que geralmente compõe mão de obra barata e não especializada, uma grande maioria de pobres e analfabetos.

Contudo, a variação linguística destes migrantes passa a ser estigmatizada e socialmente representada como "[...] símbolo de uma posição social inferior" (RODRIGUES, 1987, p.80), o que permite a exclusão social anulando muitas vezes a possibilidade de (re) territorialização desses migrantes, por meio do preconceito social e regional que é camuflado pelo dito e aceitável Preconceito Linguístico, que só é compreensível pela falsa ideia que a via do preconceito não é social, mas sim linguística da não tolerância do falante que "erra" o português.

A migração é aqui tomada como ponto crucial, por ser um fato marcante na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, já que devido ao fenômeno da migração foram submetidos a uma nova realidade socioespacial e consequentemente a uma

nova realidade linguística, que muitas vezes pelo preconceito gerou desconforto e a aceitação de estigmas sociais, mas sobretudo é de grande relevância o estudo da migração para nós porque esta permite a congruência de experiências culturais, que tem como veículo a língua, que ora integra, e ora segrega. Assim, o fenômeno da migração, que no seu processo reestrutura ações e objetos, reestrutura a linguagem que revela a (re) territorialidade.

GEOGRAFIA LINGUÍSTICA: A LÍNGUA COMO MANIFESTAÇÃO DA RELAÇÃO SOCIEDADE E ESPAÇO

Embora possa parecer uma novidade a Geografia interessar-se pelo ramo da Linguística, de fato não o é. A Geografia Linguística se formalizou enquanto método (procedimento de análise) concomitantemente quando a Geografia Moderna francesa se institucionalizava e adquiria legitimidade social enquanto ciência. Ao se formalizar no século XIX, a Geografia Linguística sofre a influência de uma época dominada por ideias positivistas que se desenvolviam segundo métodos históricos comparativos.

Foi em 1888 que Gaston Paris em "Os Falares da França" (BRANDÃO, 1991), em conferência que o tornou célebre pelo incentivo que deu ao desenvolvimento de estudos dialetológicos enfatizando a urgência de se recolher os falares em via de desaparecimento. Gaston chamava a atenção para o fato de que as descrições dialetais (quer por meio de monografia,

quer por meio de Atlas) deveriam ser realizadas com o rigor exigido pelas ciências naturais, obedecendo, portanto, a metodologia bem definida pelos positivistas.

Dando continuidade e exemplificando o trabalho de Gaston, o suíço Jules Gilliéron professor de dialetologia francesa (BRANDÃO, 1991), hoje considerado o fundador da Geografia Linguística como método de investigação cientifica, foi quem constituiu o primeiro Atlas Linguístico da França (ALF), após quatro anos de pesquisas realizadas em 550 pontos, com 720 sujeitos e 1920 cartas. As obras de Gillierón ao mapear os diferentes dialetos franceses seguiram uma postura de exaltação do nacionalismo francês por meio da língua, tendo como consideração que a língua falada em Paris – Île de France[2] – seria a que mais transpunha a integridade nacional, tomando os outros dialetos em processo de evolução, que levava em consideração a distribuição espacial. Assim, a medida em que a organização e integridade nacional assumida em Paris fossem distribuídas ao longo do território francês, esses dialetos[3] tomados como inferiores desapareceriam.

Não só a afirmação da unidade nacional posta sob uma

[2] Île de France, a região que hoje é Paris, teve sempre um papel de destaque na defesa da liberdade dos povos locais e, por isso mesmo, o seu prestígio foi sempre relevante em toda área. Quando, sob a dinastia dos Capetos, realizou-se a primeira unificação importante do Estado Francês o dialeto de Île de France já se configurava como linguagem admirada e cultuada no restante do território. Ao mesmo tempo em que era apresentada pelos governantes como a língua nacional da França, a língua francesa (dialeto de Île de France) era difundida como língua literária – uma língua culta, falada pelos nobres e literatos, desejada pelos que pretendiam galgar um melhor status, em detrimento das línguas e dos dialetos que, aos poucos, iam se tornando minoritário (SOUZA, 1999, p.19)

[3] Entende-se por dialeto, a definição posta por Alvar (1961), o sistema divergente de uma língua comum, viva ou desaparecida, normalmente com uma concreta limitação geográfica, mas sem forte diferenciação frente a outros de origem comum. Em sentido amplo, é qualquer variedade linguística de natureza geográfica ou sociocultural – que constitui um sistema unitário, singular.

diversidade linguística regional, afirmava a Geografia Linguística, mas também como a imposição linguística demonstrava o poder e o domínio territorial das nações europeias sob outros povos, justificando essa soberania como missão civilizatória. Certa vez Vidal De La Blache, ao referenciar a importância da colonização reconhecendo-a como caráter missionário, não a desvincula da soberania de poder entre as nações, segundo ele: "o papel de um país no mundo se mede pelo número de indivíduos que falam a sua língua" (apud SOUZA, 1999, p.12). Seguindo o mesmo raciocínio, porém não o mascarando com um discurso aparentemente apolítico*, Mistral* considera: "a língua o mais poderoso instrumento político, pois permite impor ideias sem contestação" (apud SOUZA, 1999, p.12).

O domínio territorial e a imposição da língua eram justificados pela ciência, descaracterizando a cultura e a identidade linguística de inúmeros povos, de forma a concebê-los como inferiores, a descaracterização linguística representava descaracterização do modo de vida de tais povos, e a imposição da língua considerada superior e organizada, era uma das maneiras que ilusoriamente traria benefícios a esses povos, pois os colocariam em contato com a civilização, assumindo a Europa uma missão civilizatória de modificar o que Vidal de La Blache chamava de gênero de vida de reprodução simples. Segundo Souza (1999, p.17) "[...] a Geografia Linguística, ao admitir um caráter de superioridade linguística, tratado como sistemática de colonização e domínio, foi uma grande arma de grande utilidade na conquista das terras africanas, americanas e asiáticas pelos europeus". A Geografia Linguística, como foi abordada em sua origem e ainda hoje se realiza trata-se

apenas de um:

> [...]método dialetológico e comparativo (...) que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território, ou que, pelo menos tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, aos dialetos e aos falares estudados (COSERIU apud BRANDÃO, 1991, p.11)

Intuída apenas na caracterização de diferentes dialetos, corresponde uma fundamentação ideológica, na qual como aponta Cunha (1979), é obtida pelo termo dialeto, o qual faz referência à ideia de dependência, sendo o dialeto modalidade linguística inferior a nacional.

Por meio do dialeto, a Geografia Linguística estendeu a sua preocupação em quantificar e qualificar idiomas, classificando-os por famílias linguísticas que baseavam-se em questões eminentemente técnicas de correspondência vocabulares, fonéticas e sintáticas, portanto ligadas à estrutura da linguagem falada e escrita, desde as classificações tentadas por antropólogos americanos ou pelo geógrafo Vidal De La Blache, até as apresentadas por linguistas da época, resultavam em misturas de denominações de ordem puramente linguística com outras eminentemente locacionais (que de forma simplória eram chamadas de geográficas), correspondendo apenas a considerações de momentos ou situações de localização contemporânea de seu registro (SOUZA, 2001,p.17).

Essa mesma tendência foi acompanhada de uma análise

de idiomas candidatos à universalidade, isso decorreu da forte influência positivista, base filosófica e geradora de compartimentação do conhecimento e de fundamentos de processos classificatórios didáticos. Assim, não se pretendeu entender a língua dentro do contexto de uma sociedade, fruto de suas necessidades específicas e adequadas à sua estruturação cultural.

No Brasil, os estudos da Geografia Linguística, seguiram a dialetologias como na França, porém não contou com o diálogo entre linguistas e geógrafos, pois diferentemente do que ocorreu nos estudos geográficos franceses que tinham como objetivo justificar, a partir da diferenciação do meio, dos gêneros de vida e da língua característica a disseminação do poder francês pela colonização, no Brasil como não havia essa necessidade, pois a nossas línguas foram dominadas pela Língua Portuguesa, havia apenas o interesse de reconhecer a nova contextualização desta Língua como se diferenciava do Português de Portugal.

Então a Geografia Linguística foi apenas abordada por dialetólogos e linguistas brasileiros, que foram motivados pelos estudos portugueses em relação aos falares de Portugal e do interesse no estudo da variante brasileira da língua portuguesa.

Merecem destaques os pesquisadores como Amadeu Amaral, Antenor Nascente e Serafim Neto (BRANDÃO, 1991) proporcionaram a configuração do Atlas Linguístico por regiões, resultando na publicação dos: Atlas Prévio dos Falares Baianos em 1963, do Atlas Linguístico de Sergipe em 1967, o Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais em 1969 e do Atlas Linguístico da Paraíba em 1984 BRAN-

DÃO, 1991; SOUZA, 2001).

Embora a Geografia Linguística Brasileira, tenha em alguns momentos olhado para os aspectos etnográficos e culturais, pouco eram descritos em seus trabalhos, pela grande importância que se deu às descrições dialetais, o que resultou no mapeamento dessas diferenças, não problematizando a relação que as variações linguística estabeleciam com a organização social e espacial em que os sujeitos estavam inseridos. Desta forma, a Geografia Linguística pouco tinha de geográfica podendo até ser intitulada, como sugeriu certa vez o linguista francês Dauzat[4] (BRANDÃO, 1991), de Linguística Geográfica, por essa apenas localizar o uso da língua em determinada área.

O que pretendemos aqui é em parte despertar o interesse da própria Geografia pela Geografia Linguística, propondo o diálogo entre os geógrafos e linguistas, pois consideramos que a língua tem muito a revelar da relação sociedade e espaço, sendo que quando há mudanças na língua é devido a mudanças ocorridas nesta relação.

Estabelecemos uma análise a partir de uma abordagem da Geografia Cultural sob a Geografia Linguística, *entendendo* "que em realidade, toda ação humana alterando a natureza produz cultura, ao mesmo passo que modifica o espaço" (CORRÊA, ROSENDAHL, 2003, p.55). A compreensão da cultura permite a compreensão da relação sociedade e espaço, no mesmo caminho que a língua a nosso ver é parte integrante da cultura, pois entendemos por cultura a definição de Stuart Hall: "a cultura é o meio pelo qual as pessoas transformam

[4] Albert Dauzat, linguista francês que preferia a denominação Linguística Geográfica a Geografia Linguística, tomou a iniciativa em 1939 de organizar o novo Atlas Linguístico da França.

o fenômeno cotidiano do material num mundo de símbolo significado signos e valores" (HALL apud COSGROVE, JACSON, 2003, p.141).

A linguagem exposta pela língua de um povo é o sistema que lhe permite organizar e interpretar o espaço em que vivem, bem como coordenar as suas ações de modo coerente e integrado, assim, a percepção de mundo é derivada da linguagem que empregamos e está dialeticamente ligada às condições materiais de nossa existência, sendo o sistema linguístico condicionante na maneira de interpretar e agir em sociedade.

Embora a última afirmação pareça limitante por impor certo determinismo, está revela o quanto à língua está relacionada à maneira em que nos organizamos em sociedade, ou melhor, está é a manifestação simbólica desta relação. Assim, como afirmou o filosofo *Urban,* "os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo" (URBAN apud PRETI,2003, p.14), ou seja, compreendemos, aqui, que o mundo que Urban se refere, é em parte o espaço significado num conjunto de relações realizadas através de funções e formas, que podem ser captadas pela consciência, a qual os apreende e significa os objetos por meio da linguagem que ordena a realidade.

A construção das identidades está intimamente ligada à organização territorial e à maneira como é percebida e a essa organização coletiva que permite ao indivíduo preencher de referências, sensibilidades, percepção e sentimentos uma categoria que é vazia: Espaço, já que entendemos que é o uso social que o qualifica.

A identidade linguística traz referência de como pensa-

mos e nos organizamos espacialmente. Ao partimos do uso que um indivíduo faz da sua língua, ao mesmo tempo que adentramos na percepção e identidade individual entramos em contato com construções sociais. Desta forma, há um elo entre o individual, e o social, posto na linguagem, que permite-nos entender a relação entre sociedade e espaço.

É com esse intuito que passamos a ver a Geografia Linguística. A nossa abordagem tem como intenção compreender como a língua expressa percepções espaciais, como a nossa comunicação linguística permite expormos a nossa identidade espacial, a relação que temos entre esta e a língua, revela territorialidades, pois é por meio do uso da língua na comunicação que nos impomos socialmente e espacialmente, permitindo a nossa atuação e permanência em um dado território.

Segundo Preti (2003, p.12): " A língua funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade que ele atua." Mediante a essa interação é que se constitui sua consciência e identidade. Nas palavras de Léfèbvre (1968, p.16): "Não há consciência individual ou social sem palavras e frases. Se a consciência individual se crê superior as palavras, é porque ela as recebeu da sociedade ao assimilar a sua linguagem." Contudo a cisão entre consciência e linguagem é meramente explicativa, a medida que passamos pela socialização somos expostos por um universo linguísticos que nos permite pensar e entender o mundo que nos cerca, significando-o. Como afirmou Humboldt certa vez, a língua organizaria a visão do mundo peculiar de cada povo (apud PRETI, 2003,p.13). Desta maneira, a nossa consciência, a nossa forma de pensar, está vinculada a nossa língua, que é resultado de processos his-

tóricos, socioespacial.

A língua ao significar a realidade[5] auxilia na formação da identidade, já que a identidade, como aponta Castells (1999, p. 22): "é o processo de construção de significado com base em atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais interelacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado".

Ao passo que fornece subsídios a formação da identidade, a língua mostra-se como reveladora desta, revelando a identidade individual do sujeito e sua identidade social. Isso é percebido em determinada língua pela existência de variações linguísticas. São as variações linguísticas que se manifestam no diálogo que corroboram para identificar os sujeitos.

As variações linguísticas constituem uma característica intrínseca da língua, inerente a todo e qualquer sistema linguístico, essas representam a heterogeneidade da língua e heterogeneidade social. Segundo Rodrigues (1987, p.76) são os fatores sociais, socioculturais, socioespacial que são decisivos para a explicação de uma variação linguística. Assim: "Variedade linguística é, portanto, um conjunto de itens linguístico com distribuição social semelhante, ou mais precisamente, um feixe de traços linguístico dentro de um continuum que é explicável em termos de alguma dimensão do espaço social" (RODRIGUES,1987, p.77).

A variedade linguística é concebida como um grupo de falantes que se distingue de outros grupos em termos de preferência por uma, ou outra variedade. A distinção entre as va-

[5] Preti (2003, p.12) afirma que é por meio da língua que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística.

riedades linguísticas ocorre pela quantidade ou frequência de um pequeno número de variáveis, e pelos itens linguísticos que elas (variáveis) contém, como dados lexicais, tipos e regras de construção e realizações fonéticas características. Por essas razões, alguns autores propõem pensar numa tipologia das variedades linguísticas.

Levando em consideração o usuário, as variações linguísticas estão relacionadas ao sentido de cada falante ao usar uma variedade e empregá-la o tempo todo, ou seja, diferentes grupos de pessoas no interior de uma comunidade linguística falam diferentes dialetos. A variedade enquanto ao uso se processa no sentido de que cada falante, possuindo uma gama de variedades, escolhe uma entre elas em diferentes situações: "A língua varia ao variar sua função e difere em situações diversas" (RODRIGUES, 1987, p.78).

O que nos interessa são as variedades de acordo com o usuário, que esses autores rotulam de dialeto. De acordo com as suas características, o sujeito falante apresenta variedades que diz respeito à organização socioespacial que de ele provém e ao grupo social ao qual pertence. Essas variedades são designadas de: Variedades Geográficas (ou Diatópicas) e Variedades Socioculturais (ou Diastráticas).

As Variedades geográficas, segundo Preti (2003), ocorrem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. As manifestações são contidas hipoteticamente em uma comunidade, por uma linguagem comum do ponto de vista da localização geográfica. Sendo compreendidas e aceitas, contribuem

para o nivelamento das diferenças regionais, ou seja, apesar das diferenças regionais estas estão em um padrão que não influem drasticamente na compreensão da comunicação, obedecendo a limites da comunidade linguística que, por exemplo, em algumas situações corresponderiam a fronteiras nacionais.

As variedades geográficas conduzem, a uma oposição fundamental entre linguagem urbana/linguagem rural. Sendo que a linguagem urbana está cada vez mais próxima de uma linguagem comum, por sofrer influência da ação decisiva de fatores culturais, como escola, meios de comunicação de massa e literatura; já a linguagem rural é mais conservadora e isolada.

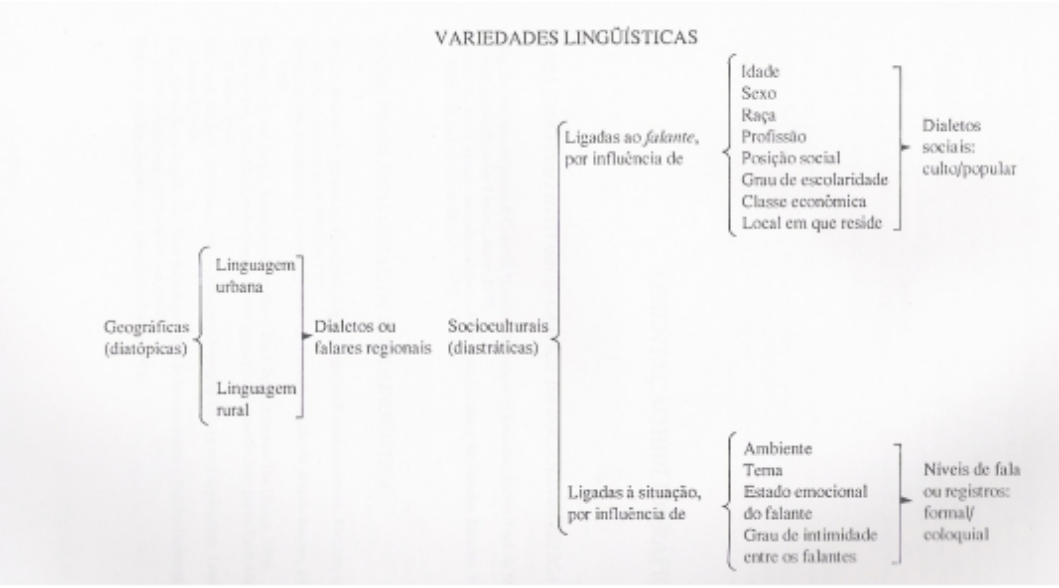
Entretanto, a fala de um sujeito falante não é determinada apenas pela variedade geográfica, mas também pelo grupo social ao qual pertence, ou em que se esforça para penetrar. Nesse sentido, temos a Variedade Linguística Sociocultural (ou Diastráticas). Preti (2002) afirma que essas ocorrem num plano vertical, isto é dentro de uma linguagem de uma comunidade específica.

Podemos notar que as variações socioculturais são diversas em uma mesma variante geográfica urbana ou rural, isso é ocorre devido as variantes socioculturais serem influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante, ou seja, ao grupo qual este pertence (em relação a idade, ao sexo, a etnia, a profissão, ao local em que reside), e também sofrem grande influência da situação em que se encontra o diálogo, e por essa razão o sujeito falante diferencia o uso da sua variante linguística.

Preti (2002), para ilustrar as variedades linguísticas e as

relações entre elas, propõe o esquema abaixo, neste esquema é notório que as variedades geográficas não tem influência direta o sujeito, mas da relação que a sociedade estabelece com espaço (urbano ou rural), diferentemente do que ocorre com as variações socioculturais que tem um vínculo direto com sujeito.

Figura I
Esquema Explicativo das Variedades Linguísticas



Fonte:(PRETI, 2002, p.41)

Como podemos constatar, são as Variedades Linguísticas influenciadas por fatores socioespaciais e socioculturais, que explicam a heterogeneidade da língua, mas como há fatores

que contribuem para Variedade há também os que contribuem para a Unidade e Uniformização da língua. É importante considerar que tanto a variação como a unidade e uniformização constituem fenômenos de natureza socioespacial e sociocultural.

A primeira consideração importante a respeito da Unidade e Uniformização da Língua tem referência na soberania dos Estados Nacionais, que se impuseram sobre muitas variedades linguísticas e até mesmos a muitos idiomas de povos tradicionais, no mesmo processo que aniquilavam suas organizações sociais e prevaleciam os interesses do Estado-Nação, a língua sempre foi a melhor forma para se caracterizar uma nação, ao mesmo tempo em que demonstrava o poderio sobre dado território. Foi assim, durante a colonização do continente americano e na partilha da África. Assim, as línguas oficiais nos países que foram colônia não é a língua nativa, mas sim, a língua do colonizador.

É princípio também, de unidade e uniformização da língua, a regulação social, que impõem normas sociais ou esquemas de comportamento. Segundo Rodrigues (1987), o comportamento linguístico, como qualquer um dos comportamentos do homem em sociedade, é obrigatoriamente regido por regras ou normas explicáveis pela inserção social da língua, sendo a norma um fato sociolinguístico. A norma padrão se sobrepõe as variedades linguísticas por meio do preconceito que aparentemente é linguístico, de forma a estigmatizá-los[6] e

[6] "O estigma, em termos sociológicos é um julgamento extremamente negativo é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre grupos subalternos e oprimido e, por extensão, sobre tudo que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente sua língua" (BAGNO, 200, p. 67)

assim, passa a ser uma forma de coerção social.

Desta maneira, as variantes linguísticas que se diferem do que é posto pela norma padrão, tornam variantes linguísticas estigmatizadas, como é o caso da variante rural que é desprestigiada diante da urbana, assim como se sobressai, diante da diversidade geográfica regional do país, ocorre a valorização do falar do sulista em detrimento do falar nordestino, sem numerar às inúmeras possibilidades de estigmatização das variedades linguísticas sociais.

MIGRAÇÃO E O MIGRANTE: A LÍNGUAGEM COMO EXPRESSÃO DE VIVÊNCIAS

Há uma estreita relação entre linguagem/língua e conhecimento, que, por sua vez, deriva do trabalho. O conhecimento é inerente à vida humana, em razão da pratica social que é mediada pelo trabalho[7].

O trabalho humano modifica a natureza e o próprio homem, propiciando a criação de um sistema de objetos[8]. Assim, como aponta Milton Santos (1996,p.65) : "[...] os objetos tomam lugar das coisas. No princípio tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objetos, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais passam também a ser objetos [...]".

[7] Segundo Claus Offe (1989) o conceito de uma sociedade do trabalho é significado por uma eterna necessidade natural da vida social. É por meio do trabalho que as sociedades são compelidas a entrar em metabolismo com a natureza.

[8] Segundo Milton Santos (1990) os objetos seriam produto da elaboração social, fruto do trabalho.

A partir da apropriação humana da natureza, a humanidade cria símbolos e signos que ordenam os objetos e os incorpora ao conhecimento e é por meio da linguagem que são interiorizados e exteriorizados[9]: " O fato simples de reconhecer e nomear um objeto supõe um aprendizado, explícito, ou implícito. A linguagem tem um papel fundamental na vida do homem por ser a forma pela qual identifica e reconhece a objetividade em seu redor através do nomes já dados" (SANTOS, 1996, p.67).

É pelo sistema de objetos situados e ordenados, no espaço, que se estabelecem as ações humanas, ou seja, um sistema de ações na prática social do trabalho. Assim, há uma interação entre o sistema de objetos e o sistema de ações, já que, de certa maneira, o sistema de objetos condicionam a forma das ações, e o sistema de ações por sua vez permite a criação de novos objetos, ou então, se realiza sobre os objetos já existentes.

Essa teorização posta no plano ideal, quando transposta sobre a realidade social e econômica da sociedade capitalista se depara com o fenômeno da migração, que como afirma Damiani (2002, p.29) "tem um caráter estratégico no desvendamento da relação entre a dinâmica populacional e o processo de acumulação do capital".

As migrações têm uma relação muito forte com a localização geográfica da produção, o que obriga o sujeito a se tornar migrante para manter sua sobrevivência. São as necessidades permanentes de se incorporar à divisão geográfica do trabalho e recursos econômicos de novos territórios que são

[9] Nas palavras de Henri Lefébvrè (1968), a linguagem é o corpo do pensamento, eleva o conteúdo ao conceito, que torna a linguagem externo em si e interno para si, ou seja, a linguagem exterioriza o pensamento a medida que o interioriza.

fatores de expulsão.

Para Singer (1998), os fatores de expulsão são de duas ordens: a primeira ligada a transformações técnicas ou estruturais que afetam a produção: Fatores de mudanças[10]; a segunda ligada ao atraso econômico de uma área ou a sua decadência como geradora de riquezas: Fatores de Estagnação[11].

Além das causas econômicas, as migrações também são frutos de causas políticas e culturais, e Singer alerta que as causas econômicas que induzem as migrações são consequências de causas políticas que, a partir de intervenções institucionalizadas de infraestrutura, debilitam ainda mais atividades e áreas não favorecidas. Muitas vezes é este fato que propicia as Migrações Internas, que são decorrentes de desigualdades regionais que, orientadas pelos fatores de expulsão e fatores de atração que seguem a demanda de força de trabalho (indústria e serviços), permitem a localização de polo de expulsão e a orientação de fluxos de atração.

Sendo as diferenças regionais (sob os aspectos já citados) um ímpeto para as migrações internas, são as características regionais e o regionalismo (consequências da relação homem e meio) que muitas vezes, não permitem ao migrante se sentir situado ao novo destino, sendo até mesmo desterritorializado.

A noção de desterritorialização segundo Haes-

[10] Fatores de Mudanças, segundo este autor, decorrem da introdução de relações capitalistas de produção que acarretam a expropriação de camponês. Os fatores de mudanças fazem parte do processo de industrialização a medida que atinge a agricultura trazendo consigo mudanças técnicas e em consequência, o aumento da produtividade.

[11] Segundo o mesmo autor, os Fatores de Estagnação manifestam-se sob a forma de uma crescente pressão populacional sobre uma disponibilidade de áreas cultiváveis que podem ser limitada pela influência física da terra aproveitável como pela monopolização de grande parte da mesma pelos grandes proprietários. Estas áreas são muitas vezes, a origem de importantes fluxos migratórios.

baert (2005, p.10), está vinculada às noções de território, que o autor sintetiza em quatro grandes perspectivas:

> [...] uma, que parte da noção de território como dimensão físico-econômica da vida humana; outra, que vê o território como base de ordenamento político da sociedade; uma terceira, que parte da ideia de território como espaço de identificação cultural, e uma quarta, a mais totalizadora, que vê o território como uma espécie de experiência integral do espaço pelos grupos sociais.

Diante dessas perspectivas, a desterritorialização fará sentido de forma diferente para os diferentes migrantes. Quando pensamos em desterritorialização levando em consideração a primeira perspectiva de território, enquanto dimensão físico-econômica, nas afirmações de Haesbaert (2005) só é válido apenas para um grupo especifico de migrantes que não tem acesso e/ou na delimitação da terra o seu meio básico e fundamental de sobrevivência, como é o caso de indígenas, sem-terra, os sem-teto, os atingidos por barragens, obrigados a deixar sua terra pela opressão político econômica.

Já no sentido de destituição do território do ponto de vista político disciplinar, o migrante ilegal, situado num país distinto do seu, é nessa perspectiva um indivíduo desterritorializado, pois não tem garantias mínimas que possibilite a ele gozar do espaço da cidadania, dos direitos sociopolíticos básicos no interior do Estado-Nação.

O migrante vê-se desterritorializado também quando perde o território no sentido simbólico na identificação cultural, ou seja, quando destituído do seu lugar de origem, vê-se

destituído de seus valores e símbolos que contribuíam para a sua identidade. É evidente como afirma Haesbaert (2005, p.37), "que a desterritorialização pode dizer respeito a todas a essas dimensões ao mesmo tempo: físico-econômica, política e cultural".

O indivíduo que se vê migrante encontra um grande desafio: decodificar um sistema de objetos e de ações que é novo para si. É na tentativa de se situar, de se (re)territorializar, que o imigrante recria identidades, confirmando traços de territorialidade expressos pela linguagem, já que a linguagem como afirma Bourdieu (1998,p.57) "é a parte mais inatingível e mais atuante da herança cultural, porque enquanto sintaxe ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam a experiência [...]".

O sujeito, que vê-se desterritorializado ao migrar carrega consigo a possibilidade e o desejo de reterritorialização, ou seja, toda saída de um território implica na construção de outro. E essa reconstrução de território pode ocorrer e adquirir múltiplas versões, sendo que a territorialidade pode ser vivenciada até no imaginário do migrante.

Mesmo havendo a absorção do migrante pela economia e sociedade de destino, este tenta reduzir muitas vezes o confronto da "adaptação" a uma nova realidade com a ajuda mutua e solidária de migrantes mais antigos. Para Singer (1998, p.57): " Isso significa que o lugar que o novo imigrante irá ocupar na estrutura social, já em boa medida está pré-determinado pelo seu relacionamento social, isto é por sua situação anterior".

E é por sua situação atual e anterior somados à maneira

que se porta, ou seja, a maneira que sua experiência passada o ensinou a viver, e por serem geralmente um grupo desprivilegiado no que diz respeito às condições de trabalho, moradia, educação, entre outros, que o migrante se torna vítima de preconceitos, e dentre estes, o preconceito linguístico.

Como vimos, a variedade linguística geográfica regional do migrante nordestino é estigmatizada, com isso toda a sua identidade também. O migrante traz no seu falar a expressão de vivências de sua territorialidade, que são muitas vezes tidas como inadequadas a sua nova realidade. E por incorporar estigmas e na tentativa de amenizar o estranhamento, de se pôr mais atuante e pela própria incorporação e significação do novo sistema de objetos e sistema de ações que é exposto, o migrante realiza muitas vezes uma simbiose no seu falar.

A identidade do migrante, portanto, tem um significado territorial, que pode levar a formação de espaços característicos, de signos e símbolos. Os migrantes em São Miguel Paulista, em razão da origem da grande maioria marcaram o espaço do bairro nomeando praças e avenidas com referências nordestinas, como Praça do Forró e Avenida Nordestina. São também notórios signos e símbolos utilizados na fala que demarcam a sua territorialidade, nos depoimentos destacou-se a tentativa de reduzir traços linguísticos estigmatizados presentes na sua variante linguística nordestina.

O MIGRANTE E A SUA FALA – UM ESTUDO DE CASO COM MIGRANTES DO BAIRRO DE SÃO MIGUEL PAULISTA SÃO PAULO

Tentaremos demonstrar como a assimilação de uma nova realidade, de um novo arranjo socioespacial, se manifesta na linguagem oral. Para tal tomamos a MIGRAÇÃO[12] como um marco na vida das pessoas entrevistadas, para visualizarmos como se confronta a variante linguística geográfica, a fim de vislumbrar como a territorialidade de outrora se manifesta por meio da linguagem configurando uma nova territorialidade.

Colhemos depoimentos de dois migrantes nordestinos que residem no bairro de São Miguel Paulista, dos quais elaboramos transcrições ortográficas e fonéticas .

Infelizmente não há espaço aqui para detalharmos a metodologia utilizada, o que nos cabe é uma breve descrição dos resultados encontrados.

Na análise dos depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa, notou-se em ambos, que os sujeitos tiveram muita cautela em se expor, muitas vezes falando pausadamente, para evitar os ditos "erros" de português, esse fato já denuncia o quanto esses carregam os estigmas socialmente construídos e atribuídos a variante linguística geográfica nordestina.

No depoimento do **Migrante 1**[13] (48 anos), que migrou

[12] Já que a própria mudança espacial, como sugere Oliveira (2005, p.89), implica também numa mudança temporal (pois tempo e espaço são indissociáveis) no qual o acontecimento migração demarca o presente, o passado e o futuro. A identidade do migrante estaria ligada a essa temporalidade, permitindo um sentimento de familiaridade interligando, passado, presente e futuro.

[13] Trataremos os sujeitos de nossa pesquisa como Migrante 1 e Migrante 2, para não os expor.

para o bairro de São Miguel Paulista, ainda adolescente, nota-se que este pelo sofrimento a que foi submetido pouco se identifica com o lugar de origem, afirmando que: *"Eu não sinto aquela saudade, aquela/ da terra natal"*, retrata as primeiras dificuldades ao chegar, de se acostumar com o clima de São Paulo: *"chegamos aqui em São Paulo: frio danado, frio pra caramba"*. Em todo o seu depoimento, tem a necessidade de mostrar-nos o quanto foi difícil a sua vida, repetindo a expressão: "*Não foi fácil",* 13 vezes.

Verifica-se que esse sujeito, na cidade de Picus no Piauí, juntamente com sua família, viu-se desterritorializado, no sentido de não poder gozar do território do ponto de vista físico e econômico, pois, sua família não detinham condições de manter a própria subsistência, como relata em seu depoimento.

No que diz respeito a variante linguística geográfica nordestina, o **Migrante 1** permaneceu com alguns atributos, incorporando outros da variedade geográfica sulista, e em determinados momentos em sua fala, ora oscila entre ambas variedades, como demonstram as tabelas abaixo:

Segundo Camacho (1988, p. 247), é geralmente atributo da variação nordestina a palatalização de /t/ e /d/ antes de /i/ ou /j/, o que não acontece na variação sulista, na variação nordestina também ocorre o /r/ em coda aspirado.

O **Migrante 1** expôs em sua fala evidências que este mescla essas variedades no seu repertorio oral, como por exemplo, a palavra dificuldade e tia, que ora ele fala palatalizado, e ora não. No uso do /r/ esse ora é aspirado como na variedade regional nordestina ora é retroflexo, como a variedade rural paulista isso ocorreu na pronuncia da palavra força, que fala

dos dois modos.

Em relação às sílabas pretônicas, Camacho (1988) caracteriza que, em toda região nordestina, há a abertura sistemática da vogal pretônicas, ou seja, essas são altas exigindo maior abertura da boca. No depoimento do **Migrante 1** as pretônicas altas são reduzidas, o que pode de certa forma caracterizar uma tentativa de aproximar a sua fala com a de um paulistano, já que na fala dos paulistanos as pretônicas geralmente são baixas.

O **Migrante 2** (56 anos), que nasceu na cidade de Curaçá na Bahia, migrou para o bairro de São Miguel Paulista em 1979. Mostrou-se ao longo do seu depoimento constrangido, falando pausadamente, articulando bem as palavras. Quando interrogado, demorava a responder, atitude que revela receio no que poderia dizer.

Pouco revelou sobre a sua vida na Bahia, sendo muito sucinto no que comentou sobre o que diz respeito à sua migração.

Nota-se que o **Migrante 2,** pouco demonstrou o uso da variedade nordestina, na palatalização de /t/ e /d/ antes de /i/ ou /j/, o que fez com maior frequência foi a não palatalização, caracterizando uma maior incorporação da variedade sulista.

No uso do /r/ em coda, **Migrante 2**, não se utiliza do /r/ aspirado, como é característico do nordestino, pelo contrário este usa a variedade urbana arcaica do /r/ alveolar e a variedade rural do /r/ retroflexo, paulistanos, expressos nas palavras certo (/r/ alveolar) e bar (/r/ retroflexo). Como ocorreu no depoimento do **Migrante 1**, ocorreu na fala do **Migrante 2** a presença de sílabas pretônica, altas reduzidas, o que de certa

forma indica uma tentativa de aproximação com a variedade linguística paulistana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, como já mencionamos, permiti-nos significar objetos e ações, as coisas passam a existir por meio da denominação social que lhes são empregadas. É a partir das relações sociais, e da relação que a sociedade tem com o espaço em que vive, que permite a aquisição da linguagem. É só pelas palavras que podemos ter consciência, e encerrar em nossa mente a totalidade do espaço no qual vivemos.

O nosso intuito, no presente artigo, foi visualizar como a nossa comunicação linguística expressa percepções espaciais, permitindo expormos a nossa identidade espacial em relação ao "tipo" de fala de cada região ou condição territorial; em suma, nossa intenção foi verificar como a língua revela territorialidades, já que entendemos que é por meio do uso da língua na comunicação que nos localizamos socialmente e espacialmente, permitindo a nossa atuação e orientação (FERRAZ, 2011) em um dado território.

A identificação das variações linguísticas é um meio de identificar a relação social, a identidade e origem do falante. Por essa razão, foi pelo uso e identificação de alguns atributos da variação linguística geográfica nordestina e sulista (urbana/paulistana), que propiciou revelar, ao menos em parte, a nova relação, que os sujeitos de nossa pesquisa estabelecem, com a nova organização socioespacial que estão submetidos.

É notório que ambos, sentiram-se desterritorializados em suas regiões de origem, pela falta de recursos que impulsionaram a migração. Acrescenta-se a semelhança nos dois depoimentos, a redução de algumas características da variante linguística geográfica nordestina (como esperávamos), julgamos que essas reduções ocorram pela influência de duas importantes razões. Primeiro, pelo fato de esses sujeitos estarem inseridos a um novo contexto socioespacial diferente ao de origem há muito tempo, e as relações sociedade espaço que preexistiam antes de suas chegadas influindo em suas vidas, mudando suas atividades e consequentemente sua linguagem. A segunda razão diz respeito, a tentativa de reduzir os estigmas carregados por sua variante geográfica, fora do seu local de origem.

É importante também, notar que embora a fala desses dois migrantes assumam características da variante geográfica sulista, a variante geográfica nordestina não é perdida, o que ocorre com a língua desses migrantes ocorreram em suas vidas, uma nova identificação, uma nova (re)territorialização.

REFERÊNCIAS

ALVAR, Manuel. Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. In: **Nueva Revista de Filología Hispánica.** Ciudad de México, n.15, p. 51-60, 1961. http://www.colmex.mx/centros/cell/index.htm

BAGNO, Marcos. **A norma oculta língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia linguística no Brasil**.

São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIA, H.A e CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes,1998

CAMACHO, Roberto G. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa do estado de São Paulo**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** (vol. II). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia cultural: introduzindo a temática in Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. Novos rumos da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto L.; e ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

CUNHA, Celso F. **A unidade linguística do Brasil**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

DAMIANI, Amélia. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRAZ, Cláudio Benito O. A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento. In: NUNES, Flaviana G. (orga.). **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas.** Dourados (MS): Editora UFGD, p. 157-200, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Migração e desterritorialização. In: NETO, Helion P.; FERREIRA, Ademir P. (orgs.). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Renavan, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **A linguagem e a sociedade**. Lisboa: Ulisseia, 1968.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova – da critica da geografia a uma geografia critica.** São Paulo: HUCITEC, 1990.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia linguística dominação e liberdade**. SP: Contexto, 2001.

RODRIGUES, Ângela C. **Concordância verbal no português popular em São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo (tese de doutorado), 1987.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política.** São Paulo, Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Paula Rebello M. O migrante, seu drama psíquico e a recepção das diferenças. In: NETO, Helion P.; FERREIRA, Ademir P. (orgs.). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Renavan, 2005.

METODOLOGIAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA:

O USO DA TÉCNICA DO TEATRO JORNAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Franisberto de Carvalho Teixeira

BREVE RESGATE HISTÓRICO

Compreender o Teatro do Oprimido requer primeiramente que compreendamos a histórias do seu sistematizador (como preferia ser chamado, negando-se ser conhecido como o criador) o renomado teatrólogo Augusto Boal. Filho de imigrantes portugueses Boal nasce no Brasil em 1931 e cresce diante das adversidades e desigualdades já presentes no país.

Aos 18 anos cursa a faculdade de Química Industrial para atender aos desejos do pai, é na universidade que conhece Nelson Rodrigues e surge então uma grande amizade. Através da amizade de Nelson Rodrigues, Boal insere-se com mais afinco no teatro.

Com o avançar dos anos, Boal começa a destacar-se entre os ativistas culturais de sua época, encarando a arte não apenas como um meio de entreter aqueles que a assistem, mas também como veículo de denúncia e transformação de situações de opressão.

Antes de sistematizar o método Teatro do Oprimido, Boal desenvolve trabalhos marcantes com o Teatro Convencional como, por exemplo, *Revolução na America do Sul*.

Com a efervescência da ditadura tendo o direito a pensar e o livre arbítrio reprimidos, a palavra de ordem era o silêncio.

Como era de se esperar, os atos culturais que divergiam da ideologia do governo ditador vigente eram censurados impedindo desta forma sua circulação. Condicionados a esta situação, Boal articula o *Teatro Jornal* na tentativa de driblar a censura.

A ação consistia em representar teatralmente os fatos ocorridos naquele contexto os quais os jornais não noticiavam, ou noticiavam em suas entrelinhas. A metodologia consistia na desconstrução da matéria do jornal visando confrontar o que estava escrito com a realidade. Depois de realizada esta tarefa, rapidamente criava-se uma ação dramatúrgica e logo mais, à noite, era posto em prática a peça criada.

Está prática era feita por *atores e não-atores*. Boal con-

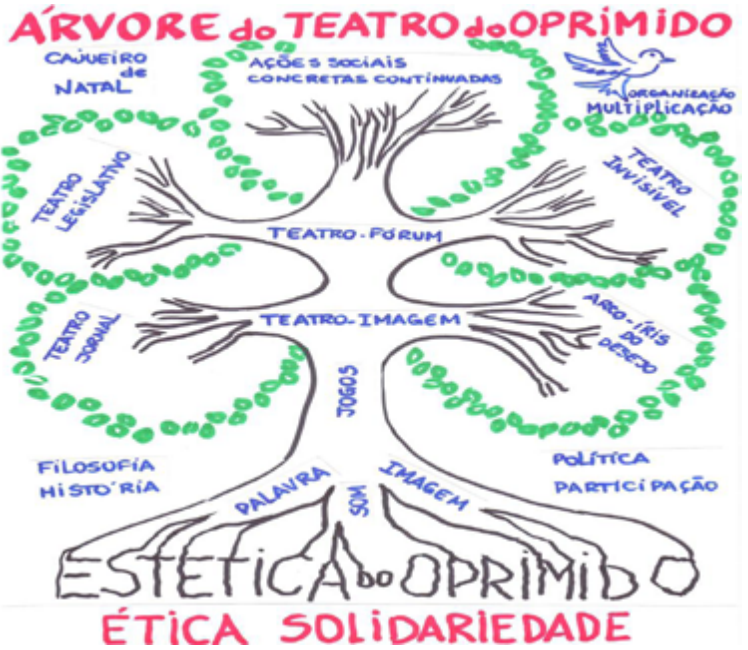
cebia este conceito empregando que todo ser humano por si só é ator, pois "pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando" (BOAL, 2002, p. 27).

O uso da técnica causou grande agitação na época, devido a conceber a subversão, desvelando os atos de crueldade praticados pelo governo. Logo que a peça era lançada e apresentada, a ditadura tratava de censurá-la, porém no dia seguinte lá estavam eles com outra peça pronta.

Estes recorridos embates com o governo culminaram na prisão de Boal, momentos mais tarde o mesmo consegue autorização para viajar com um espetáculo do Teatro Arena para fora do país e é "convidado" a não voltar mais para o Brasil.

É no exterior que Boal sistematizará o Teatro do Oprimido e desenvolve relevantes trabalhos. Com suas vivências sistematiza o método Teatro do Oprimido sendo expresso didaticamente na figura de uma árvore (Figura I) tendo suas copas as vertentes teatrais que compõem esse fazer teatral, sendo elas: Teatro Legislativo, Teatro Invisível, Teatro Imagem, Arco Iris do Desejo, Teatro Fórum (o miolo de todas as vertentes) e o Teatro Jornal que será a base de desmembramento deste artigo.

Figura I.



Fonte: ctorio.org.br

TEATRO JORNAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: UM EMARANHADO DE POSSIBILIDADES

Diante da "crise do sistema educacional" muito se discute acerca do papel da escola e como se dá a dinâmica das metodologias frente ao ensino, visto que a ambiência escolar sofreu mutações e não se configura mais de forma pacata como antes.

O século XXI traz consigo um ritmo de vida frenético, refletindo diretamente no cotidiano escolar, pois a escola en-

contra-se aglutinada ao meio e a sociedade que a circunda, desta forma se faz impossível permanecer inalterada diante às mudanças dos sujeitos que dela participam.

Frente a esta realidade, se faz necessário refletir acerca de metodologias que visem acompanhar o ritmo acelerado dos educandos e os façam pensar acerca das transformações socioespaciais que o circundam.

O presente trabalho investigou as possibilidades que o uso da metodologia do Teatro Boalino, mais precisamente a técnica do Teatro Jornal, proporciona para um aprendizado significativo.

Este estudo foi desenvolvido com os educandos do sexto e sétimo anos da E.E.F.M Professor Paulo Freire (Fortaleza-CE). A escola encontra-se na Avenida Senador Fernandes Távora, localização que a torna ponto atrativo para que alunos de bairros vizinhos venham estudar na mesma. Desta maneira foi possível encontrar vivencias espaciais bastante heterogêneas.

REGÊNCIA: A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE UM ALICERCE MALEAVELMENTE SÓLIDO

A entrada na sala de sala de aula, por não ser a primeira, o "baque" não foi tão grande, porém a apreensão sempre esteve presente, é como se fosse os minutos antes de uma peça teatral, o frio na barriga é inevitável.

A priori foi perceptível certa resistência por parte dos alunos, resistência compreensível, afinal eu era um corpo estranho que adentrava em suas rotinas.

Iniciar a regência diante da realidade encontrada requereu pensar para além de um processo de ensino e aprendizagem no qual os alunos fossem os protagonistas desta ação, mas também um processo de ensino e aprendizagem que apreendesse as mentes e corpos inquietos daqueles educandos, como afirma Aragão (1994, p.93):

> Um fator imprescindível para que realmente ocorra a produção do conhecimento e o crescimento do aluno em sala de aula é a disciplina: do grupo, do aluno, do professor. Não só na escola, como na vida, a autodisciplina e a disciplina coletiva são quesitos fundamentais para que os objetivos traçados sejam atingidos; a disciplina torna-se indispensável também para o alcance da felicidade. Dela sempre dependerá a eficácia de qualquer metodologia, organização e mesmo a harmonia da convivência social. O professor deve se disciplinar para não ser autoritário, os alunos para não desrespeitarem o trabalho desenvolvido, e cada um individualmente, trabalhar a autodisciplina para desenvolver seus potenciais individuais no pensar e no agir.

Como a autora bem ressaltou, a importância da disciplina para a produção do conhecimento se faz necessário e a mesma deve ser base desse aporte, porém não deve ser precedida de um autoritarismo, no qual devido

> [...] o apego a práticas autoritárias e tradicionais na educação faz com que posturas democráticas sejam rejeitadas, pois tais posicionamentos educacionais podem acarretar mudanças de estruturas dentro da sala de aula. Em primeira instancia, desestabilizando o "poder" do

> professor e, num âmbito maior, dos sistemas instruídos nos estabelecimentos de ensino. (ARAGÃO, 1994. p.103)

Superada esta fase inicial de temeridades acerca da indisciplina, ingrediente quase sempre presente nas escolas, vem então o desafio de se planejar uma aula de Geografia que fuja dos rótulos já conhecidos como a famigerada "Geografia chata e enfadonha".

Devemos atentar também para o fato que hoje lidamos com educandos imersos no mundo cibernético da comunicação instantânea, com noticias eclodindo a todo instante, tendo o seu cotidiano metamorfoseado diversas vezes durante o dia. Como bem ressalta Katuta (2009, p.17):

> Verifica-se que já algum tempo está ocorrendo um processo de densificação dos meios de comunicação, sobretudo em função da constituição do fenômeno no qual Milton Santos (1877) denominou de meio técnico cientifico e informacional. As informações de todas as partes do mundo chegam cada vez mais rapidamente a um maior número de pessoas.

Outra característica que devemos ressaltar deste aluno é em relação à alfabetização geográfica extremamente defasada que o mesmo possui. É comum que encontremos muitos que sequer saibam ler e interpretar um mapa, e quando entramos no viés dos conceitos geográficos é que encontramos valas educacionais ainda mais extensas e densas.

Isto se dá devido ao destrato que se tem com a disciplina desde as séries iniciais, assim o abismo educacional aprofunda-se a cada ano, pois devido às políticas educacionais vigentes

no país é sabido que inúmeros alunos são aprovados mesmo sendo analfabetos funcionais.

Outra série de elementos adentram a essa problemática do ensino na escola, a qual teima em ser uma instituição de pouca mobilidade criativa, mas presa a suas tarefas de disciplinarização de corpos e mentes em prol de uma reprodução mais eficientes de conteúdos já estabelecidos como únicos e verdadeiros em si. Diante disso, o desafio é político, ou seja, do professor perceber-se como experimentador de novas possiblidades de pensamentos e ações, mais próximas da dinâmica espacial e cultural vivenciada pelos alunos.

> A escola tem que se perceber como inserida num mundo em que os esquemas fechados de conhecimento científico não permitem mais saciar as necessidades e características das novas condições de vida e produção. O estranhamento e desconhecimento dos professores, pais e adultos frente aos comportamentos das novas gerações são fruto em grande parte dessa insistência em reproduzir um conhecimento abissal, que classifica e separa as coisas em certo e errado [...]. Os comportamentos de boa parte dos jovens atualmente apontam para uma realidade que está muito além desses desejos e boas intenções (FERRAZ, 2010, p. 196).

Perante esta realidade delicada, pensar em uma aula no qual se exerça verdadeiramente o processo de ensino e aprendizagem se faz uma tarefa árdua, somos levados a refletir também sobre uma aula que propicie possibilidades de interseções pelos mesmos, pensando na inevitável lacuna do saber ali existente, portanto, é indispensável pensar em uma nova pers-

pectiva e em novas alternativas que possibilitem "reinventar" a Geografia Escolar, que nos leve como sugere Freire (1982, p.25) para "[...] uma educação capaz de ajudar a compreensão crítica da mudança operada, que atingiu igualmente a maneira de trabalhar, esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem."

Enveredando por este novo caminho e compreendendo a escola como um espaço de diálogo entre os seres que compõem este espaço e as ciências que nela habitam, se faz necessário pensar em metodologias plurais que possibilitem o desenvolver do pensar, criando desta forma, variáveis metodológicas que venham somar-se positivamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Porém, devemos atentar para a real funcionalidade destas metodologias assim como salienta Aragão (1994, p.24):

> As mudanças tecnológicas se propõem a servir a sociedade, e não a mudá-la em sua organização: as mudanças sociais decorrentes deste processo se dão de forma gradual; daí, de certa maneira, vencer mais rapidamente as resistências.

O trabalho desenvolvido foi com uma série de alunos que vivenciam uma fase de transição para um amadurecimento no que concerne ao aprendizado, sendo este o sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Devido à fase de desenvolvimento ainda encontrar-se em pleno florescer o fazer de atividades que agucem o senso critico, a imaginação e o despertar para a leitura se fazem mais que necessários, para que em etapas futuras estes territórios cognitivos já tenham passado por estí-

mulos anteriores, assim quando novamente aguçados reajam com maior qualidade.

Katuta (2009, p.17) nos faz pensar em recursos de fácil acesso e aponta que:

> [...] poucos são os municípios que não possuem jornal impresso, seja ele de tiragem diária, semanal, quinzenal, mensal ou bimestral. Este material (...) constitui rica fonte de registros (escritos e imagéticos) das geograficidades nas mais diferentes escalas, dependendo da abrangência geográfica do jornal impresso.

Portanto, o jornal torna-se um dos meios mais viáveis a se trabalhar por ser de fácil acesso pelo educador e educando, além de estimular a leitura verbal e visual.

Diante desta propensão a se trabalhar com o jornal, não devemos desenvolver a metodologia com uma ideologia cega, que nos impossibilita de observar os erros e/ou nos induza ao erro,

> [...] dessa maneira, convém alertarmos para o fato de que nenhuma produção humana é neutra, como somos essencialmente seres políticos, nossas produções também o são, portanto podem ser usados a serviço da dominação ou da transformação social. Os jornais impressos não fogem a essa determinação, constituem-se em campos de tensão e de lutas sociais por velhas e novas territorialidades. (KATUTA, 2009. p.20)

O trabalho com o jornal sucedeu a partir da escolha de um notícia veiculada em um jornal impresso, neste caso, o

jornal *Diário do Nordeste,* que publicou a notícia *"Seca deve reduzir produção de mel em 70% no interior",* publicada no dia 09 de novembro de 2012. A escolha da notícia não ocorreu por acaso, tomou-se o cuidado que a mesma estivesse atrelada ao tema do livro didático usado na escola.

Após explanação e discussão do conteúdo foi distribuída para os educandos uma cópia da notícia relacionada com o conteúdo anteriormente estudado. Em seguida foi lido a notícia e a partir da metodologia do Teatro Jornal, vertente do Teatro do Oprimido, feito a desconstrução da matéria, investigando a partir dos conhecimentos apreendidos pelos educandos se o exposto é verídico ou não, e em quais pontos houve disparidades com a realidade e/ou incoerência com o conteúdo real.

Neste momento, gerou-se um debate acerca do conteúdo expresso e o conteúdo estudado, foi possível encontrar disparidades claramente e consequentemente feito um paralelo com o assunto apreendido na sala de aula, desconstruindo o que está exposto na matéria. Diante deste debate foi possível averiguar uma primeira concepção do apreendido sobre o conteúdo anteriormente aplicado, possibilitando uma breve avaliação dos educandos em relação ao tema trabalhado.

Pensando em uma educação que priorize o desenvolvimento crítico e cognitivo dos agentes do processo de ensino e aprendizagem foi pedido que os alunos baseados nos conhecimentos apreendidos e na conversa debate, confeccionassem suas próprias matérias jornalística acerca do assunto esmiuçado. Devendo a matéria conter produção textual do próprio aluno e figuras, sejam estas criadas ou oriundas de recortes.

Exercendo a atividade como avaliação do conteúdo trabalhado,

> [...] partimos do pressuposto de que o conhecimento nas sociedades letradas hodiernas é construída no diálogo entre os saberes cotidianos discentes e aqueles escolares. Isso porque é por meio desta troca profícua e infinita que os últimos realizaram sua tarefa principal: auxiliar na compreensão da realidade de uma maneira menos sincrética e caótica, características do senso comum da sociedade capitalista, fundamento da construção dos preconceitos (KATUTA, 2009 p.15).

A desconstrução e reconstrução do texto jornalístico, tendo os educandos como agentes protagonistas desta ação, possibilitou um mecanismo de avaliação qualitativo que não se restrinja apenas a números e concepções esvaziadas, estimulando a criação e transformação cognitiva, como bem ressalta João Duarte Junior:

> [...] a radical diferença entre homem e animal: a consciência reflexiva, simbólica. A palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano. Por ela o mundo é ordenado num todo significativo. Com a palavra o homem organiza o real, atribuindo-lhes significados. Toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação [...] (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.19)

Com esta atividade, norteada pelo aplicativo do jornal, buscou-se incentivar a leitura e a interpretação textual dos alunos para que esta prática reverbere positivamente nos tra-

balhos futuros, além disto, aguçar o senso crítico para que não sejam apenas meros reprodutores dos conteúdos enlatados dos livros didáticos.

O fixar do conhecimento foi avaliado através da escrita gráfica e imagética da notícia, possibilitando outra vertente de avaliação que não comporte apenas respostas diretas sem apreensão do ensinado, onde, com o exercício da escrita e imagem será necessário expor o conteúdo apreendido, o saber cotidiano e a visão crítica acerca do enunciado.

Com o vivenciado e relatado pelos docentes que há anos (sejam estes extensos em cronologia ou intensidade) travam verdadeiras lutas no mundo escolar, das poucas certezas que tenho é que a universidade deve cada vez mais se aproximar deste mundo, não apenas para beber deste, propiciando aos futuros docentes a prática do estágio, mas também para acirrar um diálogo íntimo entre essas esferas que de tão dicotômicas são semelhantes.

Para um futuro próximo nos cabe compreender a reticência como apenas os três primeiros passos da longa caminhada que é a vida docente.

CONSTRUINDO UMA TEIA DE POSSIBILIDADES COM MEANDROS

A primeira impressão, segundo o ditado popular, é a que fica. Mesmo os ditados populares sendo construídos através das experiências dos mais velhos este não coube a esta experiência.

O primeiro dia na escola foi bastante marcante, os sujeitos que ali habitavam já não condizia a meus tempos áureos, fato este que já devia esperar, assim como o tempo lá fora corre freneticamente, o mesmo reverbera nos sujeitos que ali co-habitam.

Ao adentrar a sala do sexto ano o susto com o ritmo frenético que aqueles corpos dialogavam foi inevitável. Agitação oriunda de uma aula pós-intervalo é natural à idade, se encontrasse alunos desta faixa etária quietos em uma aula pós-intervalo com certeza saberia que algo de anormal estaria acontecendo. Lembro-me ainda que as primeiras observações feitas sobre a aula e anotadas na caderneta foram: "desvio de atenção e hiperatividade".

Com o evoluir do tempo, alguns dias eram menos barulhentos, mas a inquietude era a mesma. Superada esta fase minhas indagações acerca da alfabetização geográfica só aumentavam. A leitura de mapas era extremamente defasada, assim como a compreensão de conceitos e a interpretação textual.

Perante a realidade encontrada era visto com nitidez que aquela turma requeria uma atenção maior, exercício este já feito pela professora responsável pela turma. Esforço que deve ser exaltado, pois diante da realidade atual é raro vermos exemplos como este.

Com o passar dos dias, e as atividades didáticas requerendo alfabetização cartográfica devido à leitura e interpretação de mapas para a resolução destes exercícios, era possível ver o vazio nos olhos daqueles meninos, não pareciam ver tudo aquilo que se olha.

Auxiliando a professora na árdua luta de sempre orientar

e reorientar diversas vezes como se ler um mapa, quando esta tarefa era alcançada a felicidade exalava. Pareciam dar as primeiras pedaladas na bicicleta sem rodinhas. O uso de mapas, desenhos, e explicações cotidianas expostas pela professora fazia com que os alunos sentissem pertença ao conteúdo.

Paralelo a isto, também me desafiava no sétimo ano, foi uma escolha consciente esta de duas turmas, uma de cada ano. Os problemas encontrados nas turmas do sétimo ano foram os mesmos no sexto, com exceção à hiperatividade. Os educandos eram mais calmos e a aula fluía com mais facilidade. Porém, infelizmente os déficits acerca da alfabetização cartográfica e geográfica também existiam, desta vez de forma mais branda, mas existiam. Isso fruto de uma longa trajetória defasada, já debatida anteriormente.

Eis que chega o esperado momento de por em prática o uso da metodologia do Teatro Jornal, cronologicamente o mesmo é aplicado primeiramente no sexto ano, no qual a lida com o desenho foi uma grande festa, os lápis de cor passeavam por toda a sala.

Ao mesmo tempo, alguns se recusavam a desenhar, mas após conversar e explicar que o desenho agregaria o trabalho, e não estávamos ali para elencar o mais belo com tracejados perfeitos. Após este breve diálogo os ainda resistentes foram lentamente desarmando-se e desenhando.

Já no sétimo ano, o apego ao desenho não foi tão grande, exceto por alguns garotos que sentavam no fundo da sala, estes se empenharam na lida e entregaram orgulhosos. Nesta turma me chamou a atenção justamente isto, mesmo resistentes com outras atividades os educandos que se distanciavam

dos demais, sentando ao fundo da sala, quando solicitados a desenhar parecia que finalmente alguém escutava o que eles gritavam com bocas "megafônicas".

Passada esta fase e chegando a outra que me instigava tanto quanto esta, eis o momento da autoavaliação. A atividade desenvolveu-se tendo como ponto de partida a tempestade de ideias, onde se pedia para que os alunos citassem palavras que para eles remetesse a uma boa aula de Geografia e outra ruim. Muitas palavras antagônicas surgiram e eram postas lado a lado. Seguindo a atividade foi pedido que eles redigissem em forma de bilhete explicitando sua opinião sobre a Geografia, as aulas que ministrei e críticas e elogios destinadas a minha explicitação do conteúdo. Incitando o livre falar, pedi que não assinassem o bilhete.

Esta prática permitida no estágio faz com que reflitamos sobre o construir geográfico que arquitetamos na sala aula, propiciando uma reflexão clara e objetiva sobre a forma com a qual se trabalha. Quisera os professores efetivos gozarem deste tempo para exercer técnica, assim poderiam aperfeiçoar suas aulas, mas infelizmente o modelo educacional os remete a época dos trabalhos exaustivos e desgastantes.

Experimentar o uso de metodologias da Arte no processo de ensino e aprendizagem da Ciência geográfica me mostrou o campo de possibilidades que podemos desbravar quando nos permitimos ir além do conhecido.

A prática nos mostra, também, o poder que a Arte detém e como pode ser utilizado positivamente quando propiciamos aos educandos a possibilidade de serem não apenas meros receptáculos do conhecimento e sim construtores diretos do saber.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Teresa M. D. F. M. **Arte educação: um desafio de muitas faces**. p. 130. 1994. Dissertação (Mestre em educação)- Instituto de estudos avançados em educação, Fundação Getulio Vargas.

BITTENCOURT, Cândida A. C. **Arte educação da razão instrumental à racionalidade emancipatória**. Curitiba: Juruá editora, 2004.

BOAL, Augusto. **Stop: C'EST MAGIQUE!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n.16, p.133-152, 2001.

CAVALCANTE JR, Francisco. Ler e escrever podem custar um mundo: uma década de investimentos para superação da pobreza de letramentos. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v.5, n1, p.45-71, 2005.

DUARTE JR. João F. **Por que arte educação?** Campinas: Papirus. 1991.

FERRAZ, Cláudio Benito O. A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento. In: NUNES, Flaviana G. (orga.). **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas.** Dourados (MS): Editora UFGD, 2011, p. 157-200.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1982.

KATUTA, Ângela M. [et all]. **(Geo) grafando o território: a mídia**

impressa no ensino de geografia. São Paulo: Expressão popular, 2009.

OPDEBEECK, Luc.; MATTHIJSSEN, Ronald. Investigações mostram que Teatro do Oprimido nas escolas funciona! In: **Metaxis**, n.6, Rio de Janeiro, CTO, p.80-81, jul. 2010.

PENTADO, Heloisa D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Nuria (orgas.). **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: Um manual para o professor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume. 2004.

UMA VIAGEM PELA GEOGRAFIA DE MONTEIRO LOBATO

Catarina Peres Troiano

INTRODUÇÃO

A biografia de Monteiro Lobato evidencia claramente a relação entre sua experiência de vida e sua obra. Daí advém a maior dificuldade que se encontra ao desenvolver um estudo sobre um único título específico deste autor, pois suas ideias estão interligadas de um livro para o outro. Além do retrato da época, sua produção cultural, o diário pessoal do homem José Bento é parte desta pesquisa. As ações, atitudes e pensamentos registrados são de suma importância para uma possível apreensão do Brasil, sua política, economia e cultura nas primeiras décadas do século XX.

Antes de iniciar a discussão, se faz necessário esclarecer duas questões: a primeira é que este estudo não pretende jul-

gar, a partir de critérios e parâmetros contemporâneos, o valor literário da obra *Geografia de Dona Benta*, que por sua vez, fez parte e é um retrato da história social de outros tempos, deste mesmo Brasil que agora estamos.

Outra ressalva importante é sobre a preocupação do autor em debate com o todo. Isto é, seu interesse em conhecer cada parte do processo de produção, circulação e consumo das mercadorias, fossem elas culturais ou de qualquer outro fim. Fator este que o levou a estudar e ler sobre os mais diversos assuntos. Assim, foram escolhidos para serem tratados aqueles que são pertinentes à pesquisa: as concepções de Lobato sobre a Geografia em sua produção literária.

A *Geografia de Dona Benta* se faz interessante por muitas razões, por isso é um convite irrecusável! Uma viagem pelo planeta Terra a partir do Brasil. Uma vovó, crianças e outras "gentes" do Sítio do Pica-Pau Amarelo entram num navio imaginário com uma luneta mágica, e, enquanto a viagem acontece, a aula de Geografia vai se desenvolvendo.

Segundo José Augusto Monteiro (2002) a literatura não substitui a cientificidade da Geografia, contudo ela agrega mais elementos à pesquisa do geógrafo. Os grandes escritores captam a essência de sua época, transformam-na em arte, são testemunhos que contribuem para a compreensão dos lugares em diferentes tempos. Logo "[...] a literatura é caminho, e dos mais sedutores para a Geografia" (MOTA, 1961, p. 93), pois a linguagem literária em si é uma de suas possibilidades de comunicação.

Trata-se, portanto, de um tema de grande relevância para a Geografia, pois analisar um documento literário sugere além

do enriquecimento do campo disciplinar, uma aproximação da expressão das dinâmicas socioespaciais do período em questão e seu movimento. A relação Geografia-Literatura, através do seu referencial teórico, pode trazer à luz importantes aspectos sobre os estudos da História do Pensamento Geográfico no Brasil, negligenciados por outras abordagens de pesquisa.

O MÉTODO, BREVE ESCLARECIMENTO

Esta pesquisa busca uma reflexão teórica entre o saber geográfico e sua contribuição para a formação do território nacional, sobre o viés das ideologias que movimentaram o meio intelectual literário e acadêmico no início do século XX. Pretende-se analisar a relação Geografia-ideologia a partir de três aspectos: o primeiro, ao qual observa a Geografia como campo de análise e questiona sua eficácia política enquanto veículo do saber que trata do espaço. O segundo aborda a relação dialética entre Pedagogia e sociedade, isto é, caracteriza-se a ideologia transmitida pelo aparelho escolar de Geografia e questiona a origem e a produção das representações espaciais e os interesses a estes vinculados. E o último trata de verificar o concretismo histórico, ou melhor, o contexto em que se inserem tais ideologias.

Observa-se a ideologia segundo a abordagem proposta por José Carlos Bruni (1986), numa perspectiva marxista, dividindo-a em duas modalidades: "produção da ilusão" e "visão de mundo". No primeiro modo, a ideologia tem por fundamento a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade

em classes, justificando a dominação da população através de ideologias. Neste contexto, o intelectual deve objetivar uma ideologia crítica, fundamentada numa "verdade superior", desmistificando as ideologias das classes dominantes sobre os dominados.

No segundo modo, a ideologia é apresentada como força histórica, uma dimensão política inscrita na mistura entre a teoria e a prática. Retoma-se a singularidade entre pensamento e ação, no qual as ideias cumprem o papel de convencimento e legitimação.

Assim, para se aproximar da relação Geografia-ideologia, observam-se quadros históricos concretos, a partir de um instrumental teórico previamente ordenado: leitura da obra em questão e de outros livros de Lobato, pesquisas bibliográficas sobre o tema, levantamento de acervo iconográfico: jornais, revistas e periódicos de época, revisão histórica de 1910 a 1940. Atentando as relações econômicas nacionais e internacionais, além das políticas públicas e o controle na esfera cultural por parte do governo.

O que significa pensar o período em que esteve inserido o autor do livro, Monteiro Lobato, seu entorno e relações sociais. Dinâmicas estas, que espacializadas, são privilegiadas pela Geografia, pois pertence a um campo no universo das ideologias, aquele que expressa a consciência do espaço trabalhada num sentido político e cultural. Tais questões possibilitam pensar a relação da ação política com o saber geográfico.

Através de pesquisas em jornais que circulavam no período em que a obra foi lançada é possível uma análise da recepção do livro pela sociedade brasileira. Ao captar o contexto de

formulação da obra, sua difusão e condições de assimilação, relacionando os agentes envolvidos no movimento e os interesses veiculados a propagação das ideologias que apresenta, observa-se como Lobato manifesta no plano das ideias representações acerca da relação sociedade-espaço.

Parte-se da premissa que o conteúdo do livro *Geografia de Dona Benta* é carregado de ideologias geográficas. Segundo Moraes, "pesquisar o movimento de produção e consumo de ideologias implica melhor precisar o universo das complexas relações entre cultura e política" (MORAES, 2005, p. 44). Trata-se de uma mercadoria cultural, um livro, que ao ser distribuído para escolas, bibliotecas, livrarias, difundem suas ideias pela sociedade.

Se a imprensa era o maior veículo de comunicação em massa, portanto, era também uma grande máquina influenciadora das ideias das populações (GRAMSCI, 1978). Lobato sabia disso, era esse tal artista-intelectual ao qual refletia em sua obra literária suas visões de mundo, sua vontade de mudanças e progresso do Brasil e do povo brasileiro. Sua manifestação cultural está intimamente ligada à política e a economia da sociedade de seu tempo, à busca pela transformação nacional e a conscientização das crianças através da literatura — sua expressão artística e instrumento de protesto.

Assim, buscou-se apreender as ideologias geográficas de Lobato numa perspectiva a qual permeiam os estudos de Cândido (2006) e de Moraes (2005) procurando conhecer sua vida, o meio em que viveu, por onde passou, o que leu, quem o influenciou. Deste modo, foram observados seus interesses como escritor, artista e brasileiro; qual o impacto do livro na

posição ideológica da sociedade, na cultura, no jogo político. E principalmente, na construção da concepção do espaço brasileiro enquanto território nacional e na formação da identidade do povo.

Para responder estas questões duas obras foram essencialmente relevantes para o diálogo e desenvolvimento da linha de pensamento assumida. A primeira, *Monteiro Lobato* de Edgard Cavalheiro, amigo e parceiro de letras do próprio, publicada em 1955 pela Cia. Editora Nacional. A segunda obra é *A Barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel*. Por ser uma representação explicita do olhar do autor, de sua visão de mundo, esse volume foi a "galinha dos ovos de ouro" desta pesquisa, já que se trata de uma literatura da vida privada, isto é, o outro lado da vida pública.

Neste estudo estabeleceu-se uma relação entre textos de historiadores, literatos e geógrafos que escreveram sobre o tema, juntamente as falas de Monteiro Lobato. Tomou-se como marco definitivo para o reordenamento de sua produção literária o encontro com Anísio Teixeira ao final da década de 1920 nos Estados Unidos. Quando conheceu o movimento da Escola Nova e a revolução pedagógica e didática ao qual estavam envolvidos professores e estudantes de diferentes países, inclusive brasileiros.

A NOVA ESCOLA DE LOBATO

A Escola Nova foi um movimento inspirado em impulsos críticos, radicais, que preconizava mudanças estruturais[1], ativista e internacional. Defendia a progressiva autonomia da criança estimulando o desenvolvimento de atividades lúdicas, a imaginação e a leitura livre ao invés da orientada. Para Teixeira (1997 [1936]; 1933) a ação e a experimentação eram o motor do processo de aprendizagem. Daí a importância fundamental da literatura na formação das pessoas. Ao despertar o gosto pela leitura, os educadores da Escola Nova perceberam que esta prática estimula o desenvolvimento de sensações e emoções, que contribuem para aflorar o interesse intelectual.

Primeiro a criança[2] aprende a ler e depois decide por si o que ler. Assim, Monteiro Lobato e Anísio Teixeira compartilhavam da ideia de que a escola "exercesse uma força modificadora das condições da vida intelectual e coletiva" (SOARES, 2007, p. 191). Essa era a peça chave do plano pedagógico desses dois intelectuais: ter a escola como um instrumento de renovação social.

Na *Geografia de Dona Benta* há personagens leitores, as quais o envolvimento com o universo da literatura se dá como estímulo ao destinatário final. Assim, durante as viagens e conversas da reinação, fica claro para a criança que Dona Benta, que conta histórias, ensina e aprende, é culta porque gosta de estudar e aprecia os livros. Do mesmo jeito que Quindim

[1] A partir da reformulação do sistema de ensino a ampliação do acesso à educação pública, com a criação de escolas, bibliotecas, espaços de cultura e aprendizado.

[2] O surgimento da "criança" se dá no século XVIII, quando o adulto passa a exercer influência sobre a criança, configurando a formação de seus valores ideológicos (ZILBERMAN, 1979).

ou o Visconde, Pedrinho, Narizinho, Emilia, estão todos, ora ou outra, a ler. Não há dicotomia entre o bem e o mal, muito menos um herói ou vilões a combater, a grande viagem da narrativa é a busca pelo conhecimento.

Deste modo, Lobato (1935) apresenta treze autores diferentes (TABELA 1), de Rodolfo Teófilo e Euclides da Cunha, passando por Jack London, Camões, ao livro sagrado da Índia, *Maabárata*. Relaciona os lugares que as crianças estão com outras reinações, como por exemplo, na China visitam Macau e relembram da *História do Mundo* (1933) e de *Caçadas de Pedrinho* (1933). Lobato recomendava outras leituras, em acordo com a narrativa e dentro do contexto de sua história, mesmo nas "propagandas" dos títulos de sua autoria, que por vezes enfrentavam problemas com a censura devido às alfinetadas ao Governo Federal.

Tabela I

Leituras recomendadas em Geografia de Dona Benta

LIVRO	AUTOR	CAPÍTULO	PÁG.
A Fome	Rodolfo Teófilo	X – O Nordeste	63
Os Sertões	Euclides da Cunha	X – O Nordeste	67
A Filha das Neves	Jack London	XIV – Os Andes, Vulcões, Nova Iorque	95
As aventuras Huck	Mark Twain	XIV – Os Andes, Vulcões, Nova Iorque	97
Moby Dick	Herman Melville	XVII – Groelândia	129
Sem referência	Kung-futse/Confúcio	XX – Velha China	148
Os Lusíadas	Luis de Camões	XX – Velha China	154, 155
Os filhos do capitão Grant	Julio Verne	XXII – Oceania	168
Maabárata	Krishna Dvapayana Vyasa	XXIII – Índia	172
The jungle book [Mowgli: O Menino Lobo]	Rudyard Kipling	XXIII – Índia	180, 181
"Coração", ou "Dos Apeninos aos Andes"	Edmundo de Amicis	XXVII – Itália	204
O Conde de Monte Cristo	Alexandre Dumas	XXVIII – Península Ibérica	208
Sem referência	Hans Christian Andersem	XXX – Norte da Europa	225

Fonte: Monteiro Lobato (1935). Elaborado por Catarina Troiano, 2012.

Quanto mais se aproximava da literatura infantil, mais críticos eram os elementos de sua obra. Provocava desde os censores católicos, às autoridades estadonovistas, até mesmo

as figuras da Escola Nova. Monteiro Lobato reconhecia o nexo entre literatura e educação, por isso procurou difundir seus livros junto às escolas, instituições públicas e mediadores culturais. Testou os limites aceitáveis por esses sujeitos tentando transformá-los, e foi além das instituições que poderiam favorecer ou coibir a circulação dos seus livros: cativou os leitores.

Lobato também foi um empresário cultural, conheceu Manuel Bergstrom Lourenço Filho dos anos da Revista do Brasil, que na década de 1930 ocupou altos cargos relacionados ao ensino público (MICELI, 2001), e também, Anísio Teixeira que foi diretor da instrução publica do Distrito Federal de 1931 a 1935 e passou a comprar obras exclusivamente dedicadas às crianças (SOARES, 2007).

No Estado Novo, o controle sobre as massas populares estava essencialmente em voga. Para tal ação efetivar-se, veio à normatização do tempo livre, que se tornava possível através da organização da cultura, a partir da indicação das atividades de lazer, como a leitura de livros e a prática de assistir filmes ou peças teatrais. O Instituto Nacional do Livro foi criado no governo Vargas com o objetivo de fomentar a distribuição de livros para bibliotecas públicas. Foram concebidas políticas públicas objetivando a redução do analfabetismo e a melhorias na educação básica no Brasil.

Entre os anos 20 e os anos 30 do século XX, o livro infantil assume outra dimensão: escolar e extraescolar, fator este que contribuiu para a criação das instituições periescolares, como as Associações de Pais e Mestres, as Bibliotecas Municipais e o Cinema Educativo (CAVALHEIRO 1956). A universalização da prática da leitura e o acesso aos livros e a cultura estavam

não só entre as propostas da Escola Nova, mas também nas de Lobato.

Sobre escrever para crianças, confessa[3]: "[...] sei que não mudam. São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. As mesmas aí, aqui e talvez na China. Que é uma criança? Imaginação e fisiologia; nada mais" (LOBATO, 1959, p. 322). Reconhecia a criança como um "ser especial", pois a mente infantil estava aberta para novas propostas, diferente da dos adultos, que já tinham uma opinião formada.

Literatura e cultura

No início do século XX, os intelectuais foram levados a refletir sobre a questão nacional buscando encontrar e dissolver os problemas que obstaculizavam o progresso e o desenvolvimento da sociedade brasileira (MACHADO, 2005). Os conteúdos didáticos transmitidos não eram inocentes, estavam intimamente ligados às teorias filosóficas e científicas correntes no período. As concepções de Lobato sobre as origens históricas dos problemas sociais e econômicos são passadas para as crianças através da transmissão/aquisição do conhecimento das ciências e das artes e suas diversas linguagens e estilos[4]. Tais características são uma presença marcante da Escola Nova.

[3] Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, New York, 26/06/1930.

[4] As personagens visitam desde um matadouro até bibliotecas, universidades, livrarias, Hollywood. Andam no campo, na cidade, viajam no tempo para reviver acontecimentos históricos. Sentam com índios, africanos, dinamarqueses, conversam sobre arte, matemática, Geografia. Participam de cortejos e festividades de diferentes nações (LOBATO, 1935). Cinema, música, teatro, literatura, entre outras manifestações culturais são vivenciadas em Geografia de Dona Benta.

Segundo Machado (2000), a década de 1930 foi um período de intensa efervescência cultural no Brasil, a discussão geográfica torna-se centro do debate ideológico, tomando as referências espaciais por elemento chave para a criação de um Estado Nacional. A elite econômica e intelectual, ao qual Lobato fazia parte, via a Geografia como a ciência que proporcionaria embasamento teórico e prático às mudanças e rumos para o desenvolvimento do país.

A obra *Geografia de Dona Benta* foi escrita na época da institucionalização do curso de Geografia no Brasil[5], é um momento de transição entre a produção intelectual literária e a acadêmica, e também, entre as correntes do pensamento geográfico determinista[6] e possibilita[7]. Tais fatores são claramente refletidos no livro analisado. Deste modo, pode-se vislumbrar um panorama e refletir sobre as ideias, teorias, direcionamento pedagógico e ideologias da Geografia nacional.

O posicionamento do pensamento geográfico, nos períodos de ordenamento ou reordenamento estatal, toma forma e concretude nas ações políticas e normas implantadas, distribuídas através do aparelho escolar, da mídia, atendendo aos interesses de um pequeno grupo dominante (MORAES,

[5] A institucionalização do curso de Geografia no país na década de 30 do século XX resulta da afirmação do campo disciplinar geográfico e sua utilidade social, surgindo da efetiva necessidade do ensino escolar de tal disciplina e da prioridade em se formar professores (CUNHA 1980; MICELI, 1979; MORAES, 1991).

[6] Corrente inaugurada por Friedrich Ratzel que revolucionou a Geografia, buscando uma unidade entre o homem e a natureza. Segundo MACHADO (2000) foi introduzida no Brasil em 1904 por João Capistrano de Abreu em seu artigo A Geografia do Brasil, ao qual defendia que os povos eram produtos da terra que habitavam, sendo assim aptos mais que qualquer outro a viver na terra que biologicamente os havia aperfeiçoado.

[7] Corrente do pensamento Geográfico introduzida por Vidal de La Blach que lança um olhar para o homem, enquanto elemento modificador e transformador do meio ambiente.

2005). Assim, a obra de Lobato pode ser considerada um veículo que contribuiu para a formação de uma visão de mundo que é constituída a partir de uma espacialidade que naturaliza o nacional através do discurso geográfico.

A discussão se intensificava em torno do ideário da educação. No Rio de Janeiro, a partir da organização da sociedade civil (engenheiros, médicos, professores, advogados etc.), funda-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), assinalando a importância da educação como a possível solução dos problemas do país (CASTELLO, 1999). Para Lobato (1944 [1918]), o povo não era Jeca, "estava" Jeca, devido a fatores históricos e sociais, principalmente a atitude política da elite econômica e intelectual dominante no país que mantinha o povo em estado de ignorância e não investia no estudo, na escola, na educação.

Era adepto da filosofia liberal, acreditava que o desenvolvimento econômico era capaz de resolver os problemas sociais. Daí sua incansável luta pela exploração do ferro e do petróleo. Para Vasconcellos (1982), Lobato seria uma espécie de sujeito idealista iluminista travestido de materialista, mecanicista e científico, isto é, de nobre ideal e muito prático. Uma das contradições encontradas na obra analisada resume-se entre o materialismo mecanicista, que prega uma filosofia liberal advinda dos clássicos da economia ao qual, o progresso econômico traria a felicidade geral. Frente à concepção idealista da história, determinada pela natureza humana bárbara, logo, o anticorpo, o corretivo, para essa natureza seriam as possibilidades da ciência, da arte e da educação.

No discurso de Lobato (1935) o ferro e o petróleo eram as chaves para o desenvolvimento dos povos modernos. Por isso, o Estado deveria oferecer as condições mínimas necessárias para garantir direitos iguais a todos, além do acesso e utilização desses bens. Lobato via no Brasil uma reserva imensa de possibilidades e pretendia atrair investimentos para exploração das jazidas de ferro e petróleo, principalmente na região de Minas Gerais e no Centro-Oeste.

Ao visitar os Estados Unidos, Lobato impressionou-se com o modelo econômico-social norte-americano e teve a oportunidade de ver com seus próprios olhos o capitalismo funcionando num país desenvolvido. O fato o encantou de tal maneira que sua contribuição para o Brasil só poderia ser desse jeito: a defesa do "progresso e desenvolvimento" — democracia, liberdade econômica e ciência ao invés de religião. Assim, explica Dona Benta na *Geografia*:

> O segredo da grandeza americana está na sua tremenda indústria do ferro e do combustível. Com ferro fazem toda sorte de máquinas possíveis e imagináveis, [...] de tudo, tudo, tudo. E para mover esses milhões de máquinas, utilizam-se do calor produzido pela queima do carvão de pedra (suas minas de carvão são as maiores do mundo) ou da força explosiva da gasolina vaporizada [...] (LOBATO, 1935, p. 102-103).

Portanto, não bastavam possuir recursos naturais, para Lobato estes deveriam tornar-se produtos. Por isso, os Estados Unidos serviam de exemplo na *Geografia de Dona Benta*. Lá o progresso era latente, as pessoas estavam ocupadas com o tra-

balho, havia produtos de todos os tipos. As duas grandes ferramentas eram o ferro (para se produzir máquinas e os meios de transporte) e o petróleo ou o carvão (energia). Bastava ao povo brasileiro fazer uso destas ferramentas para se desenvolverem como os norte-americanos.

Este poderia ser o começo de um movimento libertador, a aquisição de conhecimento e informação por uma parcela da população que até então não participava deste processo. Mas, não foi. A difusão da cultura e o acesso a esta era devidamente controlado pelos órgãos censores do Estado Novo. Este foi o maior combate travado por Lobato ao longo de sua vida: denunciar as irregularidades e irracionalidades do governo, dos capitalistas, dos intelectuais, dos educadores e de todos os responsáveis pelo empecilho do desenvolvimento sociocultural do Brasil e,

> Com efeito, o Sr. Monteiro Lobato não é um desanimado. Pelo contrário, está sempre pronto a novas e altas cavalarias. Enche suas páginas com invenctivas contra o seu meio e afirma a cada passo o seu desânimo quanto ao futuro da *sub-raça brasileira*. Mas vive contribuindo com afinco e secreto amor a cada página, a cada ato, para levantar o nível material e intelectual de seu povo (CÂNDIDO, 1944, p. 7. Grifo do autor).

É este Monteiro Lobato que fica registrado neste estudo. Uma pessoa muito ligada ao mundo em que viveu, com ideias e sonhos que não ficaram apenas dentro de sua cabeça. Fez e desfez para externá-los. Ele cativava o público com seus textos instigantes, que hoje, constituem um precioso retrato de

época, um panorama econômico, político, cultural e social do período. Dono de estilo sucinto e ativo, com forte dose de ironia, utilizava uma linguagem clara e objetiva, compreensível ao povo brasileiro, seu grande público.

Não conseguiu, porém, ver o Brasil que almejou durante sua vida, mais sabia do grande horizonte que havia semeado neste "gigante deitado em berço esplêndido". E foi na fantasia e no sonho que construiu o mundo em que acreditava ser o ideal e deixa registrado em sua obra *Prefácios e Entrevistas* [1947]:

> — Emília e Tia Anastácia tem idéias muito sérias a respeito do Brasil. Ambas desejam que este gigante deitado em berço esplêndido seja como o sítio de D. Benta, esse lugar onde todos vivem felizes, contentes uns com os outros, e onde há plena liberdade de pensamento. Querem que o país todo se torne um sítio de D. Benta — lá não se prende nem passarinho na gaiola. Todos são comunistas à sua moda, e estão realizando a Republica de Platão, com um rei-filósofo na pessoa de uma mulher: D. Benta (LOBATO, 1948, p. 308).

Já que o mundo real não permite pensar livre, para Lobato, ser livre era possível através de sua imaginação, com a literatura transmitia seus ideais. Seu sonho para o Brasil, no Sítio, concretiza-se. Seus livros eram questionadores da realidade, desmistificadores de autoridades e mitos, com a finalidade explicita de formar cidadãos.

Geografia é ciência sim, e da boa!

Para escrever a série de livros didático-pedagógicos que compunham a série da Biblioteca Pedagógica Brasileira, publicada pela Companhia Editora Nacional, ao qual a *Geografia de Dona Benta* é o 12º volume, Monteiro Lobato privilegiou o papel atribuído às obras literárias na formação das crianças e a natureza dos repertórios colocados em circulação para esse público.

Em acordo com este pensamento, a obra de Lobato pretendia "desliteraturizar a literatura", com temáticas universais ou nacionais adaptadas à realidade local. Eis o "truque" para atrair o público infantil: despertar-lhes o interesse pela leitura a partir do conhecimento e da experimentação.

A jornada científica de Lobato começou muito cedo, ainda criança. Leitor da obra de Jules Gabriel Verne fez sua primeira "viagem geográfica" com *A volta ao mundo em 80 dias*, escrito no final do século XIX. Em *O Mundo da Lua* [1923], descreve como Verne havia chamado sua atenção para o conhecimento:

> Julio Verne levou-me a Humboldt, e depois à Geografia e as demais ciências físicas e sociais. Foi o aperitivo. Entreabriu-me as cortinas do mundo como coisa viva, pitoresca, composta de paisagens e dramas. De posse dessa visão, e esporeada pela imaginativa, a inteligência "compreendeu e quis saber". (LOBATO, 1946, p. 8. Grifo do autor).

No ano de 1923, estava animado com as descobertas geográficas e científicas, e diz[8] ao amigo Rangel o que pensa sobre a Geografia, e nos deparamos com mais um autor caro a este campo disciplinar: "Geografia é ciência sim — hoje. No tempo do nosso Lacerda[9] não era... Virou ciência depois que o Lacerda morreu. Ciência da boa, ciência de alemão. Leia o Ratzel" (LOBATO, 1959, p. 255).

Da tradicional à moderna Geografia desenvolvida na Alemanha entre o final do século XIX e o início do XX, inspirando-se em Júlio Verne, percebemos em Lobato uma conciliação entre o conhecimento geográfico, o sociológico e o literário, aspectos estes refletidos em suas obras, como em *Geografia de Dona Benta* a qual, suas convicções sobre a sociedade brasileira são transmitidas através de uma linguagem adequada à compreensão de seus leitores. A variedade de cores e ilustrações estão presentes em todas as obras desta coleção, que foi especialmente desenvolvida para crianças.

Monteiro Lobato foi responsável por "[...] trazer à consciência infantil e desenvolver um sentimento de nacionalidade atuante" (FILIPOUSKY, 1983, p. 105) para as crianças brasileiras. Acreditava que se crescessem com as mentiras patrióticas sobre a inexistência dos problemas do país, ao tornarem-se adultos, não teriam condições de resolvê-los.

A obra *Geografia de Dona Benta* consiste em um imaginário da direita nacionalista, porém, um pouco diferenciado dos moldes da época. Nas representações sociais de Lobato,

[8] Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, São Paulo, 13/05/1923.

[9] Acreditamos que Lobato se refere nesta carta a Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886), viveu no Brasil, escritor de livros didáticos, publicou livros de Geografia, entre outros saberes (BLAKE, 1902). Como Lobato e Rangel foram crianças que frequentaram a escola primária do final do século XIX, provavelmente tiveram acesso às cartilhas, daí o "nosso Lacerda".

há espaço para a convivência harmoniosa entre os membros das diferentes classes sociais. O Brasil projetado por ele almeja torná-lo um país moderno, meritocrático, cultural e economicamente desenvolvido.

Pesquisou e estudou sobre questões psicológicas ligadas ao universo da criança e da educação. Reconhecia a "receptividade" do cérebro infantil (SOARES, 2007). Para ele, as leituras realizadas no período da infância seriam as principais responsáveis por contribuir no caráter, conduta e no posicionamento ideológico de um adulto.

Aula de Geografia para crianças

A *Geografia de Dona Benta* é inspirada nos livros *O Mundo em que vivemos* (*Van Loon's Geography*, 1932) de Hendrik Willem Van Loon e *Geografia pitoresca para crianças* (*A child's Geography of the world*, 1929) de Virgil Mores Hyllyer (CAVALHEIRO, 1956). Ambos os autores foram representantes internacionais do movimento escolanovista e publicaram livros didáticos e paradidáticos que influenciaram diretamente nas mudanças e concepções pedagógicas no início do século XX.

O primeiro passo da aula é a sensibilização do leitor para o universo do olhar geográfico, pois se trata de um novo campo do conhecimento. Assim, apresenta a Geografia às crianças. Compara a Terra a um grão de areia que flutua no espaço como outros infinitos grãos. Em seguida, afirma que:

> Geografia quer dizer a descrição das coisas da superfície desse grãozinho. Mas só o que está na superfície. Contar a Geografia é contar tudo que está em cima da casca da Terra [...]
> — E a tal Geologia, vovó? Não é a mesma coisa?
> — Não. A Geologia também trata da Terra, mas não se limita a descrever o que está encima da casquinha. [...] Se furar a Terra para ver o que há dentro, já não faz Geografia e sim Geologia (LOBATO, 1935, p. 13).

Ao explicar o significado de Geografia, compara com o de Geologia, a primeira, para ele, busca compreender o que está em cima da "casca". Os capítulos iniciais dão a dimensão da Terra no espaço para o leitor. Viajam pelos planetas do sistema solar (antes mesmo dessa tecnologia ser inventada), falam da lei da gravidade de Newton e das forças físicas que regem o equilíbrio dos mundos. Leva todos para a Lua e de lá se põem a observar a grande "bola". Aborda as divisões e convenções ao se atribuir nome aos lugares: hemisférios, continentes, oceanos.

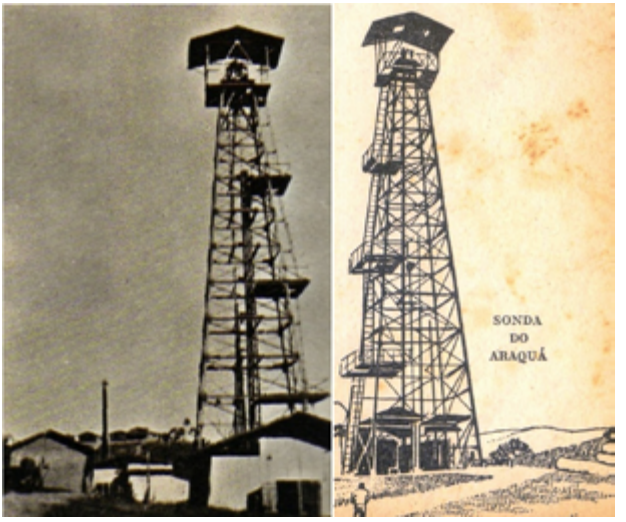
No decorrer do livro, aponta-se uma série de acidentes físicos no globo terrestre e explica-se o porquê de alguns deles, isto é, sua origem e formação. Por exemplo, os rios são especialmente privilegiados ao longo do texto, pois propiciam transporte, alimento, garantem a fertilidade da terra, além de explicar que em suas margens começou o povoamento de algumas cidades e países.

São tratados diversos assuntos referentes à Geografia, foram destacados apenas alguns excertos para ilustrar como Lobato trabalha com estas questões pela obra. Não existe a di-

visão entre Geografia Física ou Humana, como na academia, pelo contrário, para Lobato, há apenas uma, que ora aparece com um viés possibilista, ora determinista.

Ao demonstrar que a história teria sido diferente se fosse contada pelos "povos pirateados" — por exemplo, os negros, os índios — o narrador apresenta outro ponto de vista, e, ainda se refere a este fato como a "tirada revolucionária" do livro (LOBATO, 1935). Em *Geografia de Dona Benta* percebemos uma visão da qual a História faz parte da evolução natural dos seres humanos. Ao falar da origem das coisas trata de desnaturalizá-las, apresentando-as como fatos que se deram de tal maneira, por razões "x", e que se fossem "y" se dariam de outro jeito.

Figura I
Torre de petróleo: a real e no livro



Fonte: Acervo da BIML. Digitalização e montagem Troiano, 2010.

Na figura I temos uma montagem feita por nós a partir de duas imagens presentes relacionadas com o pensamento e vida de Lobato. A imagem da esquerda apresenta um registro fotográfico feito por Monteiro Lobato em uma de suas viagens pelo Brasil, em que estudava a questão do petróleo. Ao lado, ilustração da sonda do Araquá em Piracicaba, no Estado de São Paulo.

Como já apontamos anteriormente, sobre a questão da falta do desenvolvimento técnico e econômico do Brasil, para Lobato (1935) todos tinham sua parcela de culpa: o povo, parte que possuía menos culpa; os governos; as autoridades religiosas; os intelectuais, "sábios oficiais e não oficiais". Apresenta um Brasil rural, e, se por um lado valoriza as suas potencialidades econômicas, por outro, mostra a simplicidade e as tradições de seus habitantes. E ainda adverte que estes "homens do campo" estariam ameaçados caso não fizessem uso dos conhecimentos apropriados, das técnicas. Pois só a partir do estudo, seria possível desenvolver a economia, o trabalho e tonar-se um povo próspero.

Lobato insistia na questão do petróleo nacional, e divulgava isso em todos os seus escritos, inclusive para as crianças. Sua vida era muito próxima de sua arte, os conhecimentos que adquiria em suas viagens e estudos eram compartilhados com seus leitores (Figura I). Fazia questão de explicar o que é e pra que serve cada coisa, como por exemplo, seu discurso sobe o petróleo:

> O petróleo é o rei dos combustíveis modernos, de modo que só são fortes, ricos e respeitados os países que o possuem. Graças ao petró-

> leo é que os automóveis e aviões existem. Ferro e petróleo: eis os dois elementos básicos da grandeza dos povos modernos. (LOBATO, 1935, p. 55).

Mesmo defendendo claramente o desenvolvimento econômico em *Geografia de Dona Benta* Lobato ocupa-se em analisar suas causas nos diversos países. Ressalta a prosperidade e alegria dos povos mais avançados, mas também deixa claro a que custo. Em todo tempo privilegia a técnica e seu uso. "Os Estados Unidos é um território "abençoado", pois produz de tudo. [...] Portugal não tem ferro nem carvão", pode ter até saído na frente nas cruzadas, mais "a supremacia da Inglaterra" é explicada porque "em seu território há ferro e carvão", mais, principalmente, porque fizeram uso desses (LOBATO, 1935, p. 215-229).

Difusão, recepção e assimilação

A recepção do livro pela sociedade brasileira gerou uma grande polêmica entre os meios de comunicação. Segundo CAVALHEIRO (1956) antes mesmo de terminar o livro, ele já estava vendido para o governo[10], assim, sem nenhuma leitura prévia, a obra foi distribuída para escolas e bibliotecas de todo Brasil, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro.

Lobato era uma figura pública de certo renome, o líder da campanha em prol do ferro e do petróleo nacionais, por isso sua obra foi alvo de severas críticas um tanto quanto ufa-

[10] Lobato era amigo de pessoas importantes ligadas à educação pública, entre elas, destacamos Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros.

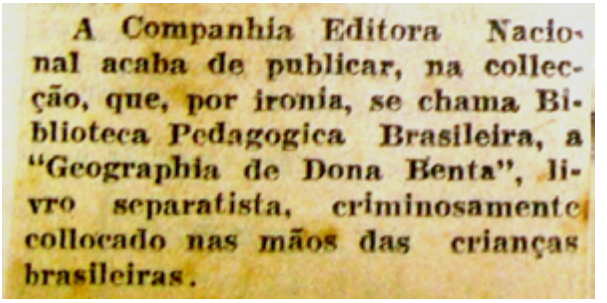
nistas e conservadoras. A discussão gira em torno de algumas passagens do livro, ao qual, segundo as notícias, havia teor separatista, que despertaria sentimento "anti-brasileiro" nas crianças. Um dos trechos criticados pelos jornais é o seguinte:

> Narizinho espiou de novo pela luneta.
> — Estou vendo um rio com uma estrada de ferro ao lado...
> — É o Paraíba, junto ao qual segue a Central do Brasil, a estrada de Ferro que liga São Paulo ao Rio de Janeiro.
> — E estou vendo também dois trens em marcha, um que vem do Rio e outro que vem São Paulo...
> — Então feche os olhos antes que se choquem. Essa estrada diverte-se todos os dias em brincar de choque de trens. É federal...
> A menina mudou a luneta para outra direção. (LOBATO, 1935, p. 54-55).

O jornal *Diário da Noite* (FIGURA II) inicia a discussão no debate público na edição noturna de 13 de março de 1936, com o artigo intitulado "O Brasil Insultado por brasileiros". A repercussão foi tamanha que gerou outros artigos e críticas, entre eles, destacam-se "Literatura perniciosa" e "Dona Benta prega separatismos e a queima do Governo", além de outros escritos sem título assinado por Armando Palha (BIML, 2010).

Figura II

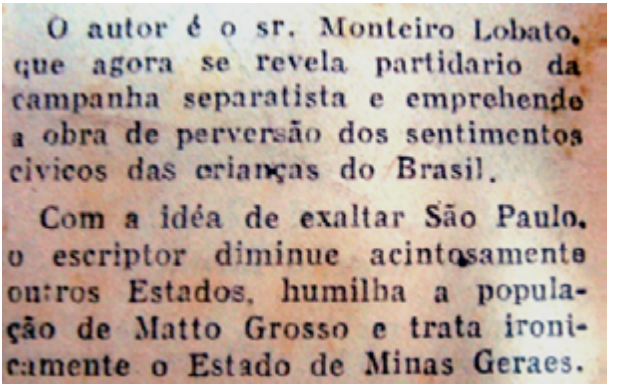
Trecho do artigo *O Brasil Insultado por brasileiros* publicado no *Diário da Noite, de 13/03/1936*


A Companhia Editora Nacional acaba de publicar, na collecção, que, por ironia, se chama Bibliotheca Pedagogica Brasileira, a "Geographia de Dona Benta", livro separatista, criminosamente collocado nas mãos das crianças brasileiras.

Fonte: Acervo da BIML, 2010

Figura III

Trecho do artigo *Literatura Perniciosa*, sem referência de fonte e data


O autor é o sr. Monteiro Lobato, que agora se revela partidario da campanha separatista e emprehende a obra de perversão dos sentimentos civicos das crianças do Brasil.

Com a idéa de exaltar São Paulo, o escriptor diminue acintosamente outros Estados, humilha a população de Matto Grosso e trata ironicamente o Estado de Minas Geraes.

Fonte: Acervo da BIML, 2010.

No livro, diversas partes foram tachadas, como por exemplo, a questão de Mato Grosso, que segundo os jornais é apresentado como se fosse um "fundo de quintal" de São Paulo (Figura III). Toda essa agitação circulando na imprensa fez com que o livro, que se destaca pela denúncia, por almejar apresentar aspectos outros da dura realidade brasileira às crianças, ficasse em tanta evidência quanto seu autor. Como tais acusações influenciariam negativamente na campanha nacionalista do ferro e do petróleo, Rubem Braga, parceiro de Lobato nessa empreitada, escreve a ele pedindo uma explicação sobre a *Geografia de Dona Benta* e o seu sentido (BRAGA apud SOARES, 2007).

Seguindo os conselhos de Rubem Braga, Lobato publica no jornal carioca *O Radical*, em março de 1936, sua defesa:

> Esse livro de Dona Benta vem sendo criticado justamente pelo que a meu ver constitui o seu único mérito: dizer às crianças, que serão os homens de amanhã, a verdade inteira. Habituamo-nos de tal modo ao regime da mentira convencional que a verdade nos dói e causa indignação ao "patriota" [...]. Temos deveres para com o futuro. Já que não soubemos ou não pudemos consertar as coisas tortas herdadas, tenhamos a hombridade de não iludir nossos filhos (LOBATO, 1964, p. 234-235).

A "verdade", para Monteiro Lobato, dependia dos interesses do escritor, "ao contrário de muitos livros para crianças nos quais esses valores passam implicitamente, nos de Lobato eles são abertamente discutidos, permitindo uma tomada de posição consciente da criança" (VASCONCELLOS, 1982, p.

73). A presença do questionamento em relação às verdades absolutas, já estabelecidas se desenvolve através do recurso literário da oralidade. Na história, cada personagem representa uma voz, uma maneira de ver, confrontando assim, diversos pontos de vista. Cada uma exerce certa influência sobre as outras, corrige, modera, acrescenta, concorda, discorda. O diálogo que exercem convida o leitor a chegar às suas próprias conclusões sobre os assuntos tratados.

Logo, não via mal algum em uma vovó contando as coisas da vida para seus netos. E mais, fala que para se resolverem as coisas tortas que os adultos não dão conta é preciso mostrar para as crianças a verdade, que são tortas para assim, pensar um jeito de desentortá-las (LOBATO, 1964b [1936]). Tais acusações à obra, enquanto perigosa, revolucionária e materialista, trouxeram a público questões escondidas, como a do empecilho burocrático, os problemas administrativos do Governo Federal, entre outros temas. Assim, Lobato conclui a entrevista ao *Radical* com o seguinte comentário:

> O doente que admite estar doente e vai ao médico, pode sarar, mas o doente que nega, que esconde, que enfeita sua doença, esse não escapa. Tenhamos a nobre coragem de admitir nossas doenças — e estaremos a meio caminho da cura (LOBATO, 1964, p. 235, [1936]).

O ufanismo e as mentiras não poderiam continuar. Se o Brasil quisesse crescer e se desenvolver cultural e economicamente, para Lobato a chave estava primeiro na mudança das atitudes do povo e dos governantes que comandavam esse povo.

Considerações finais

A autoconsciência de sua função social enquanto escritor, comunicador e educador, se devem ao fato deste autor "se ver como um militante intelectual a quem cabe difundir as luzes e trabalhar pela pátria através da difusão do conhecimento e da razão". (VASCONCELLOS, 1982, p. 60). Monteiro Lobato prepara o leitor para compreender os problemas dos estados brasileiros, e aponta ainda, suas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento. Reconhece a informação como uma ferramenta poderosa nas questões de inventário e manejo do território, da população e dos recursos naturais.

Como convinha a um livro de Geografia, o critério de organização da narrativa é o espacial. Contudo, trata-se de uma fábula poética que busca cumprir seus propósitos educativos: a viagem torna-se uma lição de costumes, de experiências, de Geografia. Alguns fatores são explicados por um viés determinista, como por exemplo, a influência do clima e da topografia das diferentes regiões na distribuição das "raças humanas" pelo planeta. Mas por outro lado, as crianças também observam como o homem, nas mais adversas situações e lugares, pode transformar a natureza para alcançar o desenvolvimento e o progresso, característica do pensamento geográfico possibilista.

Deste modo, defende a teoria: "que dificuldades é que levam o homem pra frente" e que "condições geográficas ruins é que impulsionariam o desenvolvimento das sociedades" (LOBATO, 1935, entre aspas p. 215-229). Privilegia o valor emotivo que liga as pessoas ao seu lugar, discorre sobre as potencialidades do Brasil e o que podemos aprender com outras

culturas. O livro apresenta uma série de ideias sobre a realidade brasileira e de outros lugares do mundo.

Tais pensamentos permeavam os círculos intelectuais do Brasil, principalmente nas décadas de 20 a 40 do século passado. A proposta didática e os conceitos e temas desenvolvidos na obra *Geografia de Dona Benta* apresentam uma visão do território, vinculando a ideia do "caráter", da "aptidão" e do possível destino das populações que residem nestes espaços, que depende do modo como utilizam os recursos naturais e desenvolvem suas técnicas.

Os princípios e práticas aos quais assumira ao longo de sua vida estão presentes em toda sua obra literária, seja para crianças, seja para adultos. Na *Geografia de Dona Benta*, Monteiro Lobato transforma em palavras suas experiências pessoais, ao longo de todo o livro discute a questão do ferro e do petróleo no Brasil, assim vida e obra desse autor se relacionam intimamente num movimento integrado.

Ao refletir sobre essas questões, é possível entender Lobato como produto de seu tempo, igualmente a qualquer indivíduo. Significa que sua obra está imersa na atmosfera cultural da época em que foi escrita. Seu olhar para as pessoas e os lugares apresentam algumas contradições, ora pessimistas, ora otimistas, reflexos estes da transição do período estudado. Nessa viagem, o motor principal é o homem, suas ações, ideias e relações com as outras pessoas e com o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BIML - BIBLIOTECA INFANTO-JUVENIL MONTEIRO LOBATO. **Seção de bibliografia e documentação**: Acervo Monteiro Lobato. São Paulo: Biblioteca Municipal Infanto-juvenil, 2010.

BLAKE, Augusto V. A. S. **Diccionario Bibliographico Brazileiro**. v. 7. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

BRUNI, José C. Cultura e Ideologia. In: **Ciências Sociais** - Coletânea de textos, São Paulo: CENP, SEE, 1986.

CAMPOS, André V. **A república do Pica-pau Amarelo**: uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. Notas de crítica literária: Monteiro Lobato. In: **Folha da Manhã**. São Paulo: Domingo, p. 7, 10/12/1944.

CAVALHEIRO, Edgar. **Monteiro Lobato**: vida e obra. Vols .1 e 2. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FILIPOUSKY, Ana Maria. Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira contemporânea. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Atualidade de Monteiro Lobato**: uma revisão crítica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOBATO, José Bento Monteiro. **A Barca de Gleyre**: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. 1º e 2º Tomos. São Paulo: Brasiliense, 1959.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Geografia de Dona Benta**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Mundo da lua**. In: Obras completas. São Paulo: Brasiliense, 1946.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Prefácios e Entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 1948.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Editora Martins, 1944.

MACHADO, Lia O. As ideias no Lugar. O desenvolvimento do Pensamento Geográfico no Brasil no início do século XX. In: **Terra Brasilis** - Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil. Rio de Janeiro: julho/dezembro de 2000, ano I, nº 2.

MACHADO, Lia O. Origens do Pensamento Geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná E. *et al* (Orgs.) **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil** (1920-1945). Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MONTEIRO, Carlos A. F. **O Mapa e a Trama** – Ensaios sobre o Conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

MORAES, Antonio C. R. **Ideologias Geográficas**. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, Antonio C. R. Notas sobre a Institucionalização da Geografia no Brasil. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, n.º 8, p. 166-176, 1991.

MOTA, Mauro. A Geografia na Literatura. In: MOTA, Mauro. **Geografia Literária**. Rio de Janeiro: MEC/INL, p. 93-99, 1961.

SOARES, Gabriela Pelegrino. **Semear Horizontes**: Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração escolar. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

VASCONCELLOS, Zinda M. C. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato**. São Paulo: Traço, 1982.

ZILBERMAN. Regina. Literatura Infantil: transitoriedade do leitor e do gênero. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, vol. 12, n.º 36, p. 7-22, 1979.

TENSIONANDO AS INTENÇÕES:

PARA ALGO ALÉM DO EXPOSTO

Cláudio Benito O. Ferraz

DESDOBRANDO

Sim, a partir dos vários textos que aqui expõem as experiências, estudos e análises envolvendo diversos aspectos e possibilidades da relação entre o fazer artístico no encontro com a pesquisa e o ensino de Geografia, desdobramos neste artigo algumas considerações que visam ir além das intenções proposta e almejadas pelos seus autores.

Não visamos uma contraposição mecanicista, seja dialética ou mera anteposição dualista, às ideias e concepções aqui expressas, mas tensionar o que de comum foi identificado perante as diversas propostas e estudos, alguns referenciais que norteiam os vários artigos, a partir de uma perspectiva de, ao

invés meramente negar, pelo contrário, buscar derivas do que foi escrito e analisado, de maneira a possibilitar outros devires para além do que foi exposto.

Parece muita prepotência, mas creiam, não é isso, é apenas o instigar que muitas das questões aqui presentes, ao longo dos vários textos, acabou por provocar em nós, de maneira que visamos contribuir para com o debate sobre as novas possibilidades de se pensar a geografia, seu ensino e processos de pesquisa.

Essa perspectiva se coloca num plano de referência que não parte da concepção dos estudos científicos da geografia como o resultado exclusivo de uma somatória evolutiva de pesquisas, textos científicos e pensadores especialistas (SANTOS, 2002).

Ao delimitar o científico a essa constante superação linear de desenvolvimento, acaba-se por entender que qualquer possibilidade de inovação terá que ser incorporada a esse campo limitado do que se convenciona denominar de desenvolvimento epistemológico da ciência geográfica (FERRAZ, 2011).

Tal concepção, limita a geografia a sua aparição como conhecimento científico aos séculos XVIII e XIX, através de seus primeiros sistematizadores e obras clássicas (*Cosmos* de Humboldt; *Comparative Geograpfy* de Ritter; *La terre, géographie physique et économique* de La Blache; etc.), estabelecendo uma linha evolutiva por escolas nacionais (geografia alemã, francesa, inglesa etc.) ou metodológicas (determinista, possibilista, historicista, culturalista, neopositivista, marxista, estruturalista, fenomenológica etc.).

As divergências que ocorrem no interior desse processo

evolucionário se pautam em dualismos relacionados ao engajamento metodológico do pesquisador/professor e a sua área de especialização (física ou humana, urbana ou rural, econômica ou cultural, técnica cartográfica ou ação social etc.). A unidade dessa variedade de especializações de estudos se dá também por uma duplicidade de elementos: primeiro é a eterna tentativa de definir com rigor e precisão o que se entende por "espaço geográfico" (e os termos correlatos ao mesmo, como "paisagem", "território", "região" etc.); segundo é a constante necessidade de atualizar as informações territoriais para o reconhecimento do Estado.

É no interior desse contexto epistêmico e institucional do discurso científico da geografia que os estudos se desenvolvem, ou seja, o mundo com toda sua dinâmica e mobilidade tem que caber nesses parâmetros de reconhecimento oficial da geografia (FERRAZ, 2011). Quando ele não cabe, desenvolve-se uma nova metodologia ou linha de pesquisa, mas de maneira que se mantenha o sentido de ciência em conformidade com as delimitações institucionais.

DOBRANDO A CIÊNCIA EM LINGUAGEM

Todos sabemos que o desenvolvimento científico, principalmente na discussão sobre o pensamento geográfico brasileiro, ocorre em grande medida no interior das instituições e centros de ensino superior; esse é um fato inquestionável de nossa atualidade social (SANTOS, 2007). Tal localização apresentou aspectos positivos para um agenciamento territo-

rial de pouca tradição, em comparação com outras nações, na área de pesquisa. Como consequência desse processo, territorializaram-se em distintas regiões o fazer científico e o fazer educacional, estabelecendo uma fronteira entre o que se pesquisa e o que se ensina na educação básica.

A ideia que se consolidou a partir dessa cisão de funções é que nos centros de pesquisa se produz ciência e nas escolas básicas se reproduz a mesma, mas tomando-a como linguagem passível de ser didaticamente memorizada pelos alunos.

Mas a questão que nos toca aqui, no caso da geografia, é da possibilidade de se produzir referenciais que permitam os corpos[1] se localizarem e se orientarem no espaço independente da instância em se encontram, ou seja, que a geografia seja um aspecto não restrito aos cânones científicos institucionalizados, mas entende-la como uma linguagem embrenhada no viver cotidiano de todo e qualquer corpo (FERRAZ, 2013).

Como a necessidade de sobrevivência em cada lugar em que a vida acontece é imanente a qualquer corpo que almeja afirmar sua existência, todos elaboram uma linguagem que permita se orientar e se localizar (MASSEY, 2009) de maneira a identificar o como agir e para onde ir, com quem se comunicar e o que se evitar em cada situação e lugar.

Portanto, mais que ser um conhecimento institucionalizado, com suas formas de pesquisar e estabelecer resultados precisos sobre a dinâmica espacial, a geografia é uma linguagem que exercitamos no dia-a-dia (FERRAZ, 2013) para po-

[1] Corpo é aqui entendido como qualquer fenômeno, físico ou não, que interrompe e agencia forças, sejam essas enunciados, outros corpos, sensações, movimentos etc. A definição é bem generalizante e se pauta nas discussões lançadas por Foucault (1994), Deleuze e Guattari (2007; 2010).

dermos nos locomover, nos relacionar com os outros e construir referenciais de identidade com o grupo e com o lugar em que nos encontramos.

Nesse aspecto, apontamos ser a geografia mais uma linguagem e não exclusivamente um conhecimento científico já estabelecido. Enquanto linguagem, é o agenciamento e a fricção de vários signos a partir do encontro dos corpos em dado lugar (LEFEBVRE, 1968). Isso significa que a linguagem é uma articulação de signos e símbolos em aberto, nunca acabada, mas sempre recriada (FOUCAULT, 1994).

A linguagem geográfica, portanto, se articula em determinados símbolos que delimitam sua forma de expressão, ou seja, para se orientar e se localizar, qualquer corpo emprega uma leitura da forma dos fenômenos que encontra. Tenta identificar sua lógica de acontecimentos, delimitar sua função em conformidade com a região em que se expressa, territorializando a distribuição e extensão do mesmo em cada lugar e situação (SANTOS, 2007).

Esses elementos (paisagem, lugar, território, fronteira, região etc.), que no discurso científico geográfico são denominados conceitos, com a intenção de assim fixar os sentidos dos mesmos em definições precisas, acabam na vida sofrendo rasuras e deturpações, sendo mais flexíveis, nômades e maleáveis, mas sempre presentes, conscientemente ou não, quando qualquer corpo quer sobreviver no território em que se encontra.

Esse aspecto nômade e em aberto desses conceitos numa geografia imanente a vida é que torna a linguagem geográfica passível de encontros com as linguagens artísticas (FERRAZ, 2015), quando as mesmas abordam determinados fenômenos

comuns a leitura geográfica do mundo.

Isso significa que, quando uma obra artística aborda certos fenômenos e corpos em um determinado lugar, a forma como trabalha aqueles corpos, constituindo-os em figuras estéticas (DELEUZE; GUATTARI, 2010) capazes de se orientar e se localizar no contexto do espaço elaborado pela respectiva linguagem, acaba se configurando na criação de uma espacialidade intensiva, virtual, capaz de estabelecer intercessores com a linguagem geográfica.

Como o discurso científico da geografia, pautado no rigor conceitual e na precisão das análises sobre o espaço, então entendido como extensivo e externo aos corpos pensantes (FERRAZ; FERNANDES, 2012), o encontro com o sentido de espaço intensivo elaborado pelas linguagens artísticas torna-se difícil. A solução, nesse caso, é reproduzir a usual prática de reduzir a obra de arte a mera ilustração imagética (READ, 2001) de determinados aspectos superficiais do fenômeno estudado geograficamente. Portanto, transforma a obra artística em recurso (didático ou visual) para exemplificar algum conteúdo de caráter científico da geografia (a paisagem do semiárido, a mobilidade urbana numa metrópole, o modo de vida na floresta tropical e por aí vai).

Outro caminho, para a concepção que se coloca como única de se fazer ciência geográfica, é cientificizar a análise da obra artística, elaborando uma metodologia de abordagem dos processos criativos e dinâmicos, inerentes a toda fruição estética, adequando a força subjetiva das sensações artísticas a um rigor analítico, objetivando assim estabelecer uma inter-

pretação entendida como correta e eficiente do objeto artístico (HARMON, 2009).

Dessa forma, mesmo afirmando que a obra de arte é uma criação pautada na subjetividade individual, acredita poder estabelecer um referencial objetivo capaz de logicizar um entendimento comum (coletivo) da mesma; ao assim proceder, a obra de arte se torna passível de participar dos estudos científicos e de se transformar em metodologia (ou recurso didático) de ensino. É claro que essa postura apresenta grandes avanços no processo de trabalhar com as linguagens artísticas na elaboração de novas metodologias e estudos científicos, assim como de aplicação no ensino, mas o que apontamos aqui é que tal referencial acaba por limitar forças muito maiores que a arte pode provocar no pensamento científico/educacional.

REDOBRANDO A LINGUAGEM EXTENSIVA EM INTENSIVA

Quando pensamos o desdobramento dessa concepção de linguagem no ensino de geografia, ou seja, seu acontecer no território da sala de aula, temos aí um agenciamento de múltiplos enunciados (DELEUZE; GUATTARI, 2010), pois o professor de geografia traz consigo todo um conhecimento acumulado que estudou em seus anos de formação universitária. Esse conhecimento científico é complementado com os conteúdos selecionados para serem trabalhados em cada ano letivo, conteúdos científicos que devem ser reproduzidos de

forma também científica em sala de aula.

Para facilitar seu trabalho, outros estudos científicos (pedagógicos, sociológicos, psicológicos etc.) elaboram referenciais que permitem aprimorar os processos didáticos de como trabalhar esses conteúdos, assim como os materiais didáticos visam auxiliar o trabalho com o processo ensino/aprendizagem, de maneira que possa estimular melhor seus alunos a reproduzirem as informações passadas por meio de respostas corretas.

Na continuidade dessa linha de argumentação, temos majoritariamente o uso de elementos artísticos (obras literárias, filmes, fotografias, reprodução de pinturas, de músicas etc.) no interior da sala de aula como um recurso ilustrativo de determinado conteúdo dito como científico, de maneira a facilitar os processos de ensino, dinamizando-os, saindo da rotina meramente oralizante do ministrar aula, e permitindo um reforço do processo de aprendizagem do aluno.

Isso é errado? Lógico que não, mas a questão por nós destaca diante de tal procedimento é a redução, ou inibição, da potência criativa da arte em prol de sua adequação a uma situação instrumentalizante, limitada a uma utilidade cientificista de aprendizagem ou de avaliação dos resultados.

A força da arte reside justamente na sua capacidade de subverter os processos ordenadores e disciplinadores da lógica e rigor científico, rasurando os sentidos normalizadores das verdades essenciais, dos aspectos objetivos e seguros do racionalismo cientificista (ORLANDI, 2014). O fluir artístico é algo fugidio dos desejos de controle e disciplinarização, já que

afeta o íntimo dos seres, intensivamente instiga novas sensações e pensamentos que escapam do estabelecido como meta, rasura o planejado e instaura a possibilidades em aberto.

A grande capacidade da arte está justamente nesse sentido de escapar ao que foi objetivado ou desejado como resposta verdadeira e única (COSGROVE; JACKSON, 2003). Quando, portanto, se emprega a mesma como ferramenta de ensino ou metodologia avaliativa, acaba inibindo esse sentido mais instigante da obra artística, subvertendo o aspecto propriamente artístico em prol dos interesses pedagógicos e científicos.

A linguagem artística aí não é trabalhada como instigadora de criar novos pensamentos e ações, mas como veículo auxiliar para reforçar determinados conteúdos e opiniões estabelecidas como verdades a priori (FERRAZ, 2015).

No caso da geografia, a potência da linguagem artística se encontra na sua criação intensiva do sentido espacial, pois as figuras estéticas, em qualquer plano de composição artístico (DELEUZE; GUATTARI, 2010), têm a capacidade de afetar os corpos que encontra e, através dos afectos e perceptos (DELEUZE; PARNET, 1998), provoca intensividades instigadoras de novos pensamentos e sensações. Contudo, quando o professor de geografia usa da arte em sala de aula, a tendência é de empregar determinada obra não para estabelecer o encontro intensivo a desdobrar outros pensamentos sobre os fenômenos geográficos imanentes o acontecer múltiplo da vida, mas para reforçar o sentido extensivo de leitura dos mesmos.

A atividade de ensino acaba, por conseguinte, anulando a intensividade no espaço artístico e deixando como única a leitura extensiva da espacialidade. Aquilo que poderia provocar

novos sentidos de entendimento e vivência espacial é abafado em prol da reprodução de uma concepção já dada como superior e inquestionável (GALLO, 2013).

A possibilidade que a arte tem de expressar a dinâmica e complexidade espacial da vida é obliterada em proveito do reforço da uniformidade institucionalizada de leitura científica do espaço geográfico. Nega-se, portanto, a multiplicidade dinâmica da vida e se reafirma a uniformidade do discurso científico sobre a vida. Evita-se o desafio de criar novos pensamentos e imagens espaciais e se restringe a reproduzir um modelo dito como verdadeiro e único de compreensão de espaço.

Quando o professor assim entende o uso da arte na sala de aula, ele acaba não sendo um criador de pensamentos, um produtor de conhecimento, mas se limita a reproduzir o já estabelecido como conteúdo científico a ser ensinado (GALLO, 2013), mas utilizando das linguagens artísticas como ferramenta para dinamizar a metodologia de ensino.

Logicamente que o uso da arte poderá dinamizar a forma de trabalho, assim como propiciar sair da rotina das usuais metodologias de ensino e pesquisa, isso por certo são aspectos necessários, mas o que estamos apontando visa ir além dessas intenções com a arte no ensino e na pesquisa em geografia. Pontuamos que se deve encontrar na arte não necessariamente uma ferramenta didática, mas buscar a sua força instigadora de novos pensamentos e sensações (KASTRUP, 2005), justamente para poder rasurar as concepções científicas até então não questionadas, por serem entendidas como verdades em si.

O encontro com as linguagens artísticas pode afetar a linguagem geográfica e provocar nela dobras em que o sentido

meramente extensivo e uniforme com que entende o espaço, e os fenômenos que ocorrem sobre o mesmo, possa ser intensivado e percebido em suas outras possibilidades (FERRAZ, 2015), mais próximas da dinâmica múltipla e diferenciadora da vida.

Isso é uma questão política, mas não uma política que se restringe a dualismos de bem contra o mal, ou do intelectual consciente contra capitalismo, da sociedade civil organizada contra o Estado, da boa ciência contra a má ciência etc., mas da possibilidade de se criar conhecimento por outras perspectivas de ciência, de ensino e de linguagem (LARROSA, 2014). Pois buscar a criação não é reproduzir um novo método de pesquisa, ou de ensino ou de avaliação, mas é instaurar experimentações que agitem os corpos e mentes na criação de outros sentidos e imagens para o que se tem até então como concepção científica de verdade sobre o mundo (KASTRUP, 2005), definindo o certo e o errado e apontando para onde se deve ir.

Experimentar outras concepções e ações de se fazer ciência é entender o ensino não como um depositário de formação de corpos para um futuro previsível (LARROSA, 2014), mas tomar a linguagem como encarnação de um presente localizado na multiplicidade de tempos que se articulam e se conflitam em possibilidades outras em porvir – tempos múltiplos num espaço em aberto, sempre se diferenciando para futuros possíveis (MASSEY, 2009).

Esse é o maior desafio para professores e pesquisadores, ou seja, sair de suas verdades estabelecidas e buscar o risco criativo. Essa é a grande força da arte, colocar em deriva os referenciais já dados como certos e buscar outras perspectivas

e sentidos, não se acomodando a um novo sistema ou metodologia, mas atravessando esses modelos explicativos em prol das incertezas da criação (GALLO, 2002). Tais desafios podem ser a grande arma política para a linguagem geográfica que se quer comprometida com a criação de novos pensamentos e imagens espaciais.

Diante disso, os textos aqui apontam para a diversidade de tentativas desse encontro entre o conhecimento científico da geografia e as linguagens artísticas, explicitando como em várias locais do Brasil o interesse pelas artes tem sido crescente e instigante, de maneira a ir se elaborando abordagens, mesmo que marginais aos cânones científicos institucionalizados. Contudo, majoritariamente essas tentativas não buscam ir além da concepção de ciência que almeja solucionar problemas, pautada numa linguagem em que acredita representar o fenômeno da realidade, tendo a esta como um espaço extensivo sobre o qual os fenômenos ocorrem.

A arte aí, portanto, acaba se restringindo a ser, quando no campo da pesquisa, um elemento a ser metodologicamente analisado para passar aspectos subjetivos de como abordar os referenciais geográficos já estabelecidos e não questionados, apenas inovando no método de abordagem dos mesmos (FERRAZ, 2013).

Quando no campo do ensino, ela serve ora como recurso didático para ilustrar conteúdos geográficos já uniformizados em sua função de entendimento, ora como recurso metodológico como veículo para avaliar os processos de aprendizagem desses conteúdos não questionados em sua uniformidade de entendimento.

O encontro com as linguagens artísticas instiga a outras sensações espaciais, mais intensivas, as quais dobram[2] os parâmetros científicos usuais que a geografia entende o "objeto" espaço como o extensivo externo ao sujeito que o pensa, pois a intensividade é exatamente essa força que nos atravessa e subverte com novos sentidos, pensamentos e imagens, rompendo a cisão entre um sujeito que observa o objeto espaço, tendo a arte aí como um elemento a mais no entendimento dessa extensividade.

Deixar-se derivar pelas forças intensivas é torna-se espaço, devir mundo em nós (DELEUZE; GUATTARI, 2007), romper as fronteiras que separam e partes fixas o "nós" (sujeito do pensamento) e os "outros" (objetos pensados); esse rompimento não significa eliminar as distinções entre os corpos, mas a distinção não significa que, no encontro com os demais corpos, nós não sejamos afetados pelos outros, assim como os outros não sejam afetados pelas forças que emanam de nós, pois passa a ocorrer forças intensivas que nos fazem diferenciar e nos coloca como outro em nós mesmos. A extensividade que nos separa é dobrada, subvertida pela intensividade que mutuamente nos afeta e nos coloca em deriva, em devir outro em nós (GALLO, 2015).

Ficamos por aqui, o grande mérito, por certo, das ideias presentes nos textos aqui expostos é apresentar que os geógra-

[2] O conceito de "dobra", aqui várias vezes empregado, tanto nos subtítulos das partes do artigo, como ao longo dos parágrafos, se fundamenta nos estudos de Deleuze (1991) sobre Leibniz, instigando a interação (encontro, trocas, tensões e atravessamentos) dos distintos campos de conhecimento, externos e internos ao corpo/pensamento. A dobra aponta para a elaboração de territórios de existências e os mecanismos de subjetivação enquanto coextensividade do fora e do dentro na afirmação da vida de qualquer corpo no encontro com os demais corpos – aí acontece o mundo enquanto lugar, enquanto espaço da vida.

fos estão forçando sair das amarras que o discurso científico institucionalizado nos limita, mas temos que ir além dessas intenções, tensionando-as em outros direções e espaços possíveis, a arte aí é fundamental, pois se deixarmos nos afetar pelas suas linguagens, ela nos instiga a dobrar, redobrar, desdobrar, ou seja, a nos diferenciar sempre.

REFERÊNCIAS

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. Novos rumos da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto L.; e ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Introdução à geografia cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Porto (Pt): Rês Editora, s/d.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra:** Leibniz e o Barroco. Papiruz Editora, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil planaltos:** capitalismo e esquizofrenia 2. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAZ, Cláudio Benito O. A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento. In: NUNES, Flaviana G. (orga.). **Ensino de Geografia:** novos olhares e práticas. Dourados (MS): Editora UFGD, p. 157-200, 2011.

FERRAZ, Cláudio Benito O. **O Capital no cinema:** as diferentes

linguagens e as possibilidades geográficas. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do Espaço:** imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas (SP): Editora Alínea, p. 109-142, 2013.

FERRAZ, Claudio Benito O. Nietzsche Corpo/Espaço: do cinema para as geografias. In:.AZEVEDO, A. F., RAMIREZ, R. C.; OLIVEIRA JR., W. M. (orgs.). **Intervalo I:** entre geografias e cinemas. Braga (PT): UMDGEO - Departamento de Geografia, Universidade do Minho, p. 65-96, 2015. Livro eletrônico: http://hdl.handle.net/1822/35539

FERRAZ, Cláudio Benito O; FERNANDES, Anedmafer M. Imagens Sonoras: exercício a partir das músicas selvagens. In: NUNES, Flaviana G.; FERRAZ, Cláudio Benito O, (orgs.). **Imagens, Geografias e Educação:** intenções, dispersões e articulações. Dourados (MS): Editora UFGD, p. 239-263, 2012.

FOUCAULT, Michel. ***Dits e écrits (vol. IV)***. Paris: Gallimard, 1994.

GALLO, Silvio. Entorno de uma Educação Menor. **Revista Educação e Realidade**, v. 27 n: 2, p. 169-178, jun. dez. 2002.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. S/d. Disponivel em: <http://www.grupodec.net.br/textos/>. Acesso em: 13/06/2015.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARMON, Katherine. ***The map as art. Contemporary artists explore cartography.*** New York: Princeton Architectural Press, 2009.

KASTRUP, Virginia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir Mestre. In: **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 93, p.1273-1288, dez. 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores** – escritos sobre experiência. Belo Ho-

rizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A linguagem e a sociedade**. Lisboa: Ulisseia, 1968.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço:** uma nova política da espacialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze e Hegel – variações a respeito de necessidade de arte. In: FORNAZARI, Sandro K. (coord.). **Deleuze Hoje.** São Paulo: Editora FAP UNIFESP, p. 543-568, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** Texto inédito. São Paulo: 2007.