

# O VÍDEO-MAPA COMO LINGUAGEM CARTOGRÁFICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Wagner Souza Goulart.

Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

[wagnersgoulart@gmail.com](mailto:wagnersgoulart@gmail.com)

Flaviana Gasparotti Nunes

Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

[flaviananunes@ufgd.edu.br](mailto:flaviananunes@ufgd.edu.br)

## Apresentação

Este trabalho se propôs a realizar uma investigação sobre o uso da linguagem audiovisual por estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino da cidade de Ponta Porã (MS), enquanto vídeo-mapa voltada ao ensino de Geografia a partir das representações que os mesmos possuem sobre a(s) *fronteira(s)*, pois residem em um local de limite internacional que reforça percepções oficiais sobre esse conceito. Desenvolvemos a proposta de utilizar a linguagem audiovisual através de registros em vídeo realizados pelos estudantes da Escola Estadual Profª Geni Marques Magalhães, como potências, como devires cartográficos, que contribuam para se pensar o uso do vídeo enquanto mapa, a partir de um tema gerador de significações representacionais: a(s) *fronteira(s)*.

O tema gerador foi pensado a partir de nossa relação com a escola, com os estudantes e com o lugar. Portanto, diante desse contexto que aparentemente acentua o uso da palavra *fronteira*, que destaca ideologias sobre o uso do conceito de *fronteira*, de características socioculturais de viver em uma região de *fronteira oficial internacional*, observamos que seria interessante provocar nos estudantes e posteriormente em nós, a reflexão e escolha sobre quais imagens expressariam suas representações de *fronteiras*. Indagá-los sobre: o que a palavra *fronteira* reflete de construção territorial sobre esse lugar? Refletir sobre: quais forças se constituem entre a linha oficializada de *fronteira* e a vida nesse lugar? Seria apenas uma percepção unilateral oficializada sobre um tipo de *fronteira* ou existem pensamentos que reconhecem as multiplicidades, várias *fronteiras*?

Salientamos que o objetivo de nossa investigação científica não foi a discussão teórica sobre o conceito de *fronteira*. A discussão perpassa as representações que os estudantes apresentam sobre o tema gerador, pois estão vinculadas ao experimento e fazem parte das análises resultantes dos vídeos criados por eles e do vídeo-mapa. Nossos objetivos estão voltados à discussão sobre a experimentação com registros audiovisuais como potências cartográficas enquanto vídeo-mapas voltados para o ensino de Geografia. É uma gama de possibilidades que podem ser geradoras em trabalhos futuros. No entanto, a *fronteira* foi usada como o tema gerador de intenções, buscas de identificações ou definições e escolhas das imagens por parte dos estudantes para representá-la.

O experimento produziu quinze vídeos individuais resultando em uma compilação que gerou um vídeo final, o vídeo-mapa: *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*. As investigações sobre o vídeo-mapa enquanto potência cartográfica voltada ao ensino, buscam, por meio das imagens e falas expostas pelo vídeo-mapa, a associação entre conceitos e autores que nos referenciam tais como Doreen Massey, Gilles Deleuze e Felix Guattari, entre outros, a propor o experimento como linguagem que dialoga com o discurso geográfico, o ensino de Geografia e as territorialidades dos corpos dos estudantes nos lugares que experienciam suas extensividades e intensividades.

### **Cartografias e vídeos-mapas. Por que usar vídeos?**

Na tentativa de derivar de um discurso maior da Geografia e não se contrapor a ele, utilizaremos da cartografia como meio de promover o uso de novas abordagens metodológicas, tanto para ampliação do discurso geográfico, como também potencializador de novas construções de pensares sobre o uso de imagens e sons em vídeo voltadas ao ensino, provocando a experiência do fazer pedagógico com os estudantes.

Observamos que nossas intencionalidades e, conseqüentemente, nossas metodologias de trabalho não foram isentas de interferências múltiplas durante o processo de pesquisa com os estudantes, pois, estes estavam trabalhando sob nossa orientação. Mas sendo um trabalho voltado ao ensino, certamente cabe a nós, como docentes, sermos os agentes provocadores dessa experiência, os agenciadores, e, inevitavelmente, influenciadores nos resultados produzidos.

Quanto ao uso do registro audiovisual de imagens para se criar um vídeo e utilizá-lo como potencial cartográfico recorreremos a Oliveira Jr. (2013) para nos auxiliar a destacar a utilização do vídeo como potência rizomática para a construção de um mapa. Em um de seus trabalhos, o geógrafo analisa dois vídeos (o primeiro do viaduto denominado Minhocão, em São Paulo-SP e o outro do bairro Nova Aparecida, em Campinas-SP). O que nos interessa nessa análise, embora sejam trabalhos distintos do nosso, porém de registros audiovisuais de paisagens, é sua abordagem de como os vídeos têm a capacidade de fazer “os lugares re-existirem a partir/com/nas imagens e sons capturados neles próprios: paisagens e sonoridades além-vídeo, que se constituem de construções, pessoas, gestos, ruídos, localizações singulares nos mapas e sentidos que se dobram sobre eles” (OLIVEIRA JR. 2013, p.197).

No caso citado, Oliveira Jr. (2013) credita aos vídeos status de potencializadores de experiências e os nomeou de entre-imagens, capazes de forçar o lugar - o espaço - a entrarem em deriva. O geógrafo contribui para o fortalecimento de nossa proposta expressando como a utilização do vídeo, em suas conjurações de materiais resiste a um governo do pensamento. Apresenta que, o que denomina de conjura-resistência, pode se dar de múltiplas maneiras, em suas fases de: captação, tratamento, escrita e edição.

Em sua tese de doutorado, Cristiano Barbosa (2017), defende que por esse viés o “fazer cinema na escola”, criar propostas voltadas a construções de filmes, pode ser um modo de interferir na dinâmica política-pedagógica da instituição, da escola gerando “a possibilidade de fazer com que os educadores que se envolvam com esse tipo de prática se apropriem dos mecanismos de criação cinematográfica para repensar e recriar outros percursos de aprendizagens com seus alunos” (BARBOSA, 2017, p.18).

Para tanto, devemos expor as referências conceituais que nós adotamos a partir das provocações filosóficas feitas por Gilles Deleuze e Félix Guattari quanto à conceituação de mapa. Os filósofos percebem um mapa não como uma transferência de imagem do real, que chamaram de decalque, mas como uma oposição a ele. O mapa, para se contrapor ao decalque deveria estar totalmente sustentado pela experimentação do real.

A ideia de mapas como conjuntos de linhas diversas que se entrelaçam, interconectam e se ampliam, se referencia em Mil Platôs- Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1, obra de Deleuze e Guattari (1995) na qual os filósofos apresentam os princípios de seu conceito de rizoma, exemplificando a composição de um mapa na relação que se constitui entre orquídea e a vespa. Retomemos a discussão das observações feitas por Girardi e Soares (2015) com relação ao mapa que se configura “entre” a vespa e a orquídea. Para os autores, a descrição das desterritorializações e reterritorializações feitas por Deleuze e Guattari, seria a cartografia, “o acompanhamento de como as diferentes linhas de vida entre a vespa e a orquídea se compõem” (GIRARDI e SOARES, 2015, p.2).

Quando observamos o exemplo dado por Deleuze e Guattari sobre a relação orquídea-vespa, os mesmos criam uma cartografia para revelar o mapa composto entre a orquídea e a vespa, entre e pelas linhas do rizoma, no seio do rizoma. Podendo se interligar, se segmentar, desterritorializando e reterritorializando (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Os autores alertam que “não é exato que um decalque reproduza um mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio que começaria por eger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir. [...] É sempre o imitador quem cria seu modelo e o atrai” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22). Logo, o decalque pode transformar o mapa em imagem apenas e o rizoma em radículas orientadas. Perder-se-ia toda uma possibilidade de crescimento de dimensões, de multiplicidades que se transformam à medida que ocorrem novas conexões. Perder-se-iam os agenciamentos. Para superação desse problema, orientam que é preciso religar os decalques ao mapa, criar relações entre as radículas e mesmo a árvore a um rizoma.

Por meio dessas considerações, defendemos o uso dos vídeos como experimento provocador de experiências, de conexões novas. Ao escolhermos utilizar os registros de imagens criadas pelos estudantes (talvez decalcadas pelas sobrecodificações de Estado, ou do próprio ensino de Geografia), pensamos que os vídeos possam tornar-se potências para devires, para rizomas, para mapas, quiçá provocando ligações e associações entre o tema gerador fronteira e a percepção dos estudantes no acontecer da vida. Podendo ocorrer nos vários momentos que envolveram os processos de filmagens e as visualizações posteriores. Não só para os estudantes envolvidos, como para outros estudantes, quanto para nós (pesquisadores) e esperamos que também para os observadores/leitores deste trabalho.

### **O experimento: as investigações sobre o vídeo-mapa**

A discussão que apresentaremos nesse tópico é o resultado das investigações realizadas sobre o vídeo *Investigações geográficas para o ensino: um vídeo-mapa com fronteiras*<sup>1</sup>. Para nossas investigações devemos expor conceitos que são bases para nossa abordagem sobre o vídeo-mapa e sua composição. Iniciemos com as proposições discutidas por Suely Rolnik (1989). A pesquisadora apresenta o geógrafo – estudante - como ser utilizador da linguagem cartográfica, capaz de representar as paisagens psicossociais e suas transformações. Esta autora propõe, então, um cartógrafo capaz de absorver várias fontes para configurar novas cartografias. Pois, em sua busca, o mesmo deve “descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 1989, p. 02).

E como o vídeo pode ser uma linguagem que possibilita apresentar a posição política de quem filma, suas fissuras e tensões nos discursos, caracterizando uma cartografia dos corpos, entre os corpos e a escola, o professor, e lugar, o Estado, a cartografia aqui representada pelo vídeo-mapa, não objetiva fixar ou fragmentar o espaço, apenas mostrar experiências sobre o lugar a partir do experimento em filmar imagens/locais que representassem a fronteira.

Ao nos aproximarmos dos conceitos de Deleuze e Guattari (1995), percebemos que o vídeo compõe um conjunto de linhas entre as imagens e falas sobre as fronteiras e o estudante. O estudante faz da paisagem um decalque da imagem, que se desterritorializa por esse agenciamento por meio da filmagem enquanto praça, lagoa, ponto de ônibus, comércio popular, penitenciária, estação ferroviária, parque, divisa internacional,

---

<sup>1</sup> Endereço de acesso do vídeo: <https://youtu.be/AQQsxYojguE> .

bandeiras e cemitérios, e se reterritorializam em representações de fronteira para os estudantes. Ao mesmo tempo que os estudantes são agentes de fortalecimentos de significados, como é o caso da percepção apenas da fronteira como divisa internacional, molar, fixa, maior, podem ser ressignificadores, potencializadores de pensamentos inusitados, criando rizomas com novos significados ou novas reterritorializações. Essas linhas que surgem ou somente se entrecruzam na constituição do vídeo são o rizoma e o acompanhamento das linhas, dos processos é a cartografia. Por isso, consideramos o vídeo como vídeo-mapa.

Observamos várias heterogeneidades, sejam nas imagens ou nas falas dos estudantes, às vezes de formas sutis, outras mais explícitas, conforme exemplificaremos adiante nesse tópico.

Na tentativa de ampliarmos a discussão do vídeo-mapa como linguagem para identificar as várias linhas de segmentaridades e de fuga que se desenvolvem nessas relações topológicas, e se configuram, como em nossa pesquisa, em percepções sobre as fronteiras, vamos buscar em Deleuze o agenciamento de suas ideias, de um mapa operando como uma máquina abstrata, como um diagrama.

Para tanto, recorreremos às formulações posteriores às feitas em *Mil Platôs*, Vol.I, sobre conceituações de mapa ou cartografia. Deleuze (2005) vai às discussões propostas por Michel Foucault, fazendo reflexões sobre suas obras e fases, apontando pensamentos implícitos e relacionando-os, em alguns casos, com seus pensamentos, como foi o caso de trazer para sua discussão o mapa como diagrama. O diagrama, segundo Deleuze (2005) viria a ser:

[...] O diagrama, ou máquina-abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidades, de intensidades, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa por todos os pontos 'ou melhor, em toda relação entre um ponto a outro'. [...] a máquina abstrata é como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações, e essas relações de forças passam, não por cima, mas pelos próprios tecidos dos agenciamentos que produzem (DELEUZE, 2005, p.46).

Por essa perspectiva que interpretamos as forças que agem nos estudantes como forças podem se constituir em várias formas de fronteiras. Para nossa proposta de pesquisa, tais observações surgem como orientações interpretativas dos vídeos-mapa dos estudantes, pois podemos observar forças de poder de Estado em vários vídeos. Todos os locais escolhidos são locais de Estado. Construindo, então, com as imagens e as falas os diagramas que expressam essas forças, o poder, e, alguns casos as rasuras e conjunções inesperadas.

Seria interessante fazer arte com nossos filmes. Mas não temos tal pretensão. Estamos ainda ligados ao pensamento científico, ao discurso geográfico. Todavia, buscamos provocar um encontro entre as virtualidades, as linhas a partir dos vídeos dos estudantes, com os vídeos, e que possam se desterritorializar e se reterritorializar em novas percepções, novas derivas. Desejamos construir os encontros/diagramas/mapas que provocassem experimentações, pensamentos/sensações ao estudante criador, bem como ao espectador, por meio das linhas entre imagens e sons através do vídeo-mapa, por meio dessa proposta cartográfica.

Identificamos que tanto as imagens como as falas dos estudantes estão muito associadas ao discurso hegemônico, da fronteira internacional entre Brasil e Paraguai, portanto, as potências do vídeo-mapa enquanto diagrama, enquanto devir, às vezes nos aparecerão sutilmente e outras explícitas. Mas todos os filmes são gerados pelos estudantes, cartógrafos de suas intensidades relacionadas às suas extensividades, e por nossa interferência na edição final.

Começaremos explicando o título do vídeo. A primeira frase se refere ao objetivo central que é propor esse tipo de experimento para contribuir com o ensino de Geografia. E a segunda diz do que estamos tratando, expõe o uso de uma linguagem audiovisual associada à cartografia com o intuito de mapear extensividades e intensividades com as fronteiras apresentadas pelos estudantes.

Partiremos para o plano horizontal das filmagens. Como já foi destacado, todas as imagens filmadas são de locais de Estado, porém, alguns destoam de uma simbologia nacionalista de fronteira oficial. Nas falas dos estudantes encontramos intensividades, fissuras, que suspendem, pelo menos por alguns instantes, por alguns momentos, as linhas duras, extensivas e fixas, maiores, molares, de um discurso hegemônico, deixando as fissuras nos mostrarem as intensividades, o inusitado.

Quando apresentamos essa terminologia de linha dura, molar no referenciamos nas conceituações trabalhadas por e Claire Parnet e Gilles Deleuze (2004) sobre segmentaridade. No livro *Diálogos*, os parceiros propõem que os indivíduos ou grupos sociais possuem linhas que se manifestam em suas vidas. Os autores classificam essas linhas em três categorias.

A primeira linha corresponde à segmentaridade dura. Essa linha seria os vários ambientes sociais que nos encontramos. Deleuze e Parnet (2004) exemplificam com a família, a profissão, o emprego a escola. Porém, outra linha age ao mesmo tempo como as linhas de segmentaridade dura. Essas linhas são as de segmentaridades flexíveis. Segundo os autores, essas linhas perpassam nossa sociedade e “traçam pequenas modificações, fazem desvios, esboçam quedas e impulsos [...] Mais do que linhas molares de segmentos, são fluxos moleculares de limiares ou quanta: supera-se um limiar, que não coincide forçosamente das linhas mais visíveis” (DELUZE; PARNET, 2004, p.151).

Essas linhas de segmentaridade dura e flexíveis podem ser formas tensionadoras sobre os sujeitos, podendo assim provocar o surgimento de uma terceira linha, a linha de fuga. Para os autores essa terceira linha, nos leva “através de nossos segmentos, mas também através de nossos limiares, para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 152).

Pensamos que as linhas de segmentaridades dura, molares, possam ser interpretadas neste contexto da pesquisa como a linha internacional de fronteira entre Brasil e Paraguai. E muitas vezes obliteram outras percepções sobre a temática, como se o discurso oficializado e replicado pelo senso comum, pelas instituições oficiais, incluindo a escola, produzissem esse discurso unilateral. Pelo menos foi o que observamos na maioria dos vídeos, principalmente nos que escolheram as imagens das bandeiras e da divisa, do limite físico entre os países. Destacamos a fala do **estudante III**, como exemplificação: “existem várias [fronteiras], entre países, cidades, estados e municípios. Diferenças de culturas, pessoas, e divisa de hemisfério norte e sul”.

Sabemos que a proposta/provocação de levar os estudantes a escolha de uma imagem/ local para se representar a fronteira se origina no ambiente da instituição escolar, de um professor, de um discurso maior, molar, duro. Mas o ato de filmar e responder às perguntas age, ao nosso ver, como as segmentaridades flexíveis, moleculares, trançando as pequenas modificações, criando impulsos. Esses impulsos resultaram em algumas rasuras.

A **estudante I** inicia sua filmagem mostrando as bandeiras dos países na linha internacional e quando questionada sobre o que é fronteira exclama “não faço ideia”. Demonstra dificuldade e confusão inicial de associar as imagens que escolhera à resposta sobre o que seria fronteira. A estudante considera que as imagens são representações de fronteira, mas não sabe o porquê. Foi tensionada. Demonstrando as rasuras que se

instalam em seu discurso: “são duas cidades em um só lugar”. O lugar que identifica nesse processo de experienciação é o das duas cidades serem um lugar só.

As tensões também foram identificadas com a **estudante II**, ao escolher as imagens da linha internacional e esteticamente a considerar bonita, visualiza os calçados (tênis de futsal em sua maioria) pendurados em um fio sobre uma quadra de esportes pública de Ponta Porã, próxima ao local bonito, e exclama: “que horror!”. Como se a tensão configurasse que junto ao belo tem-se o não belo. Ou que as imagens dos calçados representem o que destoia daquela paisagem ordenada. Essa é rasura de seu discurso, a inusitada surpresa ao ver a cena na quadra poliesportiva.

O **estudante V** também traz impressões das segmentaridades duras e flexíveis. Suas imagens, não sabemos se intencionalmente ou não planejadas, demonstram o movimento acelerado do tempo do filme ao transitar pelas ruas de automóvel, e, o desaceleramento ao filmar o “ponto final”, não do tempo do filme, mas da mobilidade das pessoas, paradas, esperando o ônibus. Essas imagens nos chamaram a atenção pelas dinâmicas de mobilidade, do encontro da diversidade que o estudante identifica nesse lugar. Atuam em paralelo à sua fala, pois ele considera essa fronteira oficial, molar e dura, como possibilidade de diversidade, de flexibilidade, pois é tensionado a partir de sua explanação da fronteira a pensar em fronteiras ocasionadas pelos encontros em diferentes escalas, inclusive interpessoais: “entre mim e você tem uma diferença, acho que seria uma fronteira isso”.

Percebemos nesses exemplos as tensões que Deleuze e Guattari (1995) expõem e suas abordagens sobre essas multiplicidades moleculares que surgem do inconsciente e nos surpreendem, ou nos contradizem.

De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes— e, de outro, as multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando umas nas outras no interior de um limiar, ou além ou aquém. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45).

Mas as **estudantes XII e XV** trazem em suas falas não somente rasuras sobre essa percepção molar, dura. São tensionadas pelas segmentaridades moleculares, geradas pelo experimento e traçaram algumas linhas de fuga do discurso hegemônico, intensivas, que comunicam com as outras no interior de um limiar, criam rizomas. Pois suas cartografias abrem seus pensamentos e nossas interpretações. Para Deleuze e Guattari (1995, p.23):

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e se produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas.

A penitenciária como representação das fronteiras legais, ordenadas e instituídas pelo Estado de Direito ao qual nossos corpos estão condicionados, mas que não se restringe a isso, pois é um lugar que se identifica enquanto várias fronteiras de dimensões diferentes sobrepostas: “você tem que respeitar regras. Você tem que conviver com pessoas totalmente diferentes, mais um tipo de fronteira [...] até mesmo dentro de nós existem muitas fronteiras” (**estudante XII**). As imagens da fachada das cercas com arame farpado mostram agressividade, uma fronteira de impedimento material e em um momento a estudante filma a casa ao lado com cercas altas e fios da “cerca elétrica”, também agressivo, mas mais para quem está do lado de fora. No caso da penitenciária, a impressão se dá possivelmente de ambos os lados.

As observações da **estudante XV** expressam sua interpretação em considerar a maior fronteira como o limite entre a vida e a morte. Demonstra tal percepção através das imagens filmadas no cemitério municipal, o símbolo desse limite final. Quando exibe a imagem, praticamente da parte central do local, mostra o portão de saída, que ao nosso ver, identificou visualmente o limite, pois diz: “não tem um morto andando lá fora [...] o meu limite acabaria aqui se eu morresse”.

Quando associamos o vídeo aos processos de construções de espaço, de lugares vinculados ao que se quer representar como fronteira, percebemos muitas fissuras, pelas intensidades, se configurando em cartografias que nos levam ao campo das significações dos lugares pelas lembranças, pelas experiências vividas, pelas percepções.

Para Douglas Santos (2007), “O lugar possui uma identidade a partir do momento em que é possível comparar um fenômeno com um conjunto de outros e, assim, identificar sua posição em relação aos demais” (SANTOS, 2007, p.11). Ou seja, a forma espacial do fenômeno é a própria paisagem do lugar, no qual o mesmo se territorializa com dada região de sentidos e usos, eis aí o lugar em sua forma espacial, em sua geografia.

Tendo isso como parâmetro de leitura geográfica, a força espacial do fenômeno, portanto, se dá como acontecimento da multiplicidade, ou seja, nessa perspectiva, que compartilhamos das interpretações de Doreen Massey (2008), entendemos o espaço como produto de inter-relações múltiplas e em processo constante de diferenciação.

A política de inter-relações reflete, portanto, a primeira proposição, de que o espaço, também, é um produto de inter-relações. O espaço não existe antes de identidades/ entidades e de suas relações. De um modo mais geral, eu argumentaria que identidades/entidades, as relações “entre” elas e a espacialidade que delas faz parte são todos co-constitutivas. (MASSEY, 2008, p.30).

Então, o que seriam esses espaços de fronteiras que alguns estudantes criaram a partir de seus registros? Reutilizemos a frase da **estudante I** “são duas cidades em um só lugar”. A confusão por experienciar o lugar, identificando a dimensão dos processos regionais, a ponto de considerar um só lugar.

A **estudante II** ao se reconhecer como uma “brasiguaiia”, pois sua família tem nacionalidades de cada país. Os demais que identificaram a cultura como sendo marca desse encontro promovido pela fronteira oficial. O **estudante IV** ao dizer que “a fronteira é quase um pedaço da cidade” se referindo a Ponta Porã, como se produzisse um outro espaço de uma parte da cidade, e logo destaca que tem uma “mistura” de culturas e exibe o comércio da linha internacional como essa representação.

A identificação do **estudante V** sobre a fronteira por meio do campo visual, segundo ele do jeito de se vestir, da língua falada, são identificações de processos de diferenciações dos lugares, dos territórios. O **estudante VIII** ao falar da praça da lagoa, expõe “aqui é um lugar bastante conhecido por brasileiros e paraguaios [...] também bastante frequentado a noite, várias famílias, pessoas e casais”. Em sua fala percebemos que ao mostrar as imagens da praça como um local de visitação de brasileiros e paraguaios, uma distinção dos frequentadores pelas nacionalidades, ela se dissipa quando o espaço à noite é visitado pelas famílias, casais e pessoas que frequentam o lugar. São pessoas, sem nacionalidades como marcas identitárias.

Os outros três estudantes, **IX, X e XI** que filmam e falam a partir das imagens do Parque dos Ervais, associam o local como lugar de convivência entre as pessoas dos dois países, um espaço de lazer, de diversão, de praticar atividades físicas, de se exercitar, mas também um espaço de encontros. O lugar como interface entre os países.

A **estudante XII** apresenta o estabelecimento penal como um lugar à parte da sociedade, destinado ao cumprimento de penas legais, principalmente à restrição de “liberdade”. A **estudante XV** traz em seu discurso o cemitério como sendo “o outro

lugar”, o lugar do pós-vida. Ela expõe que seria o último limite. Então, seria um não-lugar? Acreditamos que não, já que nós, vivos, projetamos os espaços.

O **estudante XIII** expressa suas imagens como símbolos de um lugar que representa segurança. Como símbolo maior da segurança do território brasileiro. Um espaço que necessita ser assegurado. E algo interessante é a aceleração do tempo do vídeo para a maioria dos locais, deixando o destaque, em câmera lenta, o nome do quartel do exército. Parte visualizada da principal avenida da cidade de Ponta Porã, enaltecendo essa simbologia, destacando a vigilância.

Outros estudantes associaram suas identificações sobre os lugares vinculados à memória, às lembranças, às trajetórias até aqui, à coetaneidade de várias trajetórias, de temporalidades e espacialidades (MASSEY, 2008). O **estudante VI** relata que “desde criança, sempre isso me lembrou fronteira, [...] a gente tipo se junta e vê coisas umas das outras”. A memória como constituinte das espacialidades, como parte de nossa consciência de mundo, de espaço.

O **estudante VII** “o que mais me lembra aqui, esse lugar aqui marca a infância de qualquer pessoa, um adulto chega a certo ponto, senta no banco e começa a lembrar, a mesma coisa acontece comigo”. As crianças com mochilas no chão, nos pedalinhos, torcendo para que ele se desprendesse e pudessem chegar a ilha, assim supomos, representa a infância vivenciada na praça. Um espaço de histórias, inter-relacional.

A **estudante XIV** ao apresentar a imagem da antiga estação ferroviária identifica o lugar como importância histórica para identidade local e nos parece que tal importância se confirma ao dizer que “aqui teve muitas histórias, contadas por pessoas que ainda moram aqui em Ponta Porã”. Considerando as histórias vivenciadas no lugar como construtoras de significados e valoração. Pois segundo Oliveira Jr. (2009, p. 23): “[...] as nossas memórias acerca dos lugares medeiam nossas práticas espaciais nele desenvolvidas”.

O geógrafo ainda argumenta que nossas memórias e as relações que se desenvolvem se formam em nós tanto pelas experiências corporais diretas “quanto pelas experiências mediadas pelas teorias ou por mídias diversas notadamente as imagéticas” (OLIVEIRA JR., 2009, p.23). Tais argumentos corroboram com nossas observações.

Consideramos interessante observarmos esses aspectos destacados por nós, a partir do vídeo, como linhas que se cruzam, formando os diagramas com as relações de poder, criando mapas que os corpos dos estudantes agenciam politicamente com as intensidades dos lugares, com as memórias, expressões que a cartografia oficial não dá conta de mapear.

Outro aspecto importantíssimo que o vídeo nos expõe, ao nosso ver, é a referência feita à diferença, ao Paraguai, ao outro. O mais interessante é que nas imagens registradas, quando se visualizava um transeunte não se sabia quem era brasileiro e ou paraguaio. Mas em algumas falas dos estudantes essa diferença se fez presente, não no sentido xenofóbico, apenas como diferença, em alguns casos como uma diferença positiva no sentido de enriquecimento pelo contato.

O **estudante V** apresenta em sua fala “entre mim e você tem uma diferença, acho que seria uma fronteira isso”. A **estudante VI** “as pessoas são diferentes, do Brasil e do Paraguai” e repetimos sua fala “a gente tipo se junta e vê coisas umas das outras”. A **estudante X** “eu frequento os mesmos lugares que as outras pessoas da outra fronteira”. E o **estudante XIII** apresenta que “o lado bom é que está convivendo com bastante pessoas diferentes [...] e o lado ruim é que é fronteira aberta”. Julgamos que isso está associado à nossa percepção espacial. De um espaço liso, hierarquizado e fragmentário (MASSEY, 2008).



Para Massey (2008), essa abordagem conceitual sobre o espaço resultou e continua resultando em visões hierarquizadas sobre os territórios. Intensificando o distanciamento entre o “nós” e os “outros”, ou promovendo uma ideologia de inferioridade ou subalternidade:

Portanto, esse modo de conceber o espaço, pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno “sobre” a superfície. Não é uma manobra inocente; desta forma eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortez (ou a nossa, ou a do capital global). Lá estão eles, no espaço, no lugar, sem suas próprias trajetórias. Tal espaço torna mais difícil ver, em nossa imaginação, as histórias que os astecas também estavam vivendo e produzindo (MASSEY, 2008, p. 23).

Essa relação entre o eu/nós e o outro(s), o civilizado e o selvagem, o educador e o educando, o brasileiro e o paraguaio, está diretamente ligada à nossa percepção espacial. E, muitas vezes, nos acostumamos a essa configuração territorial de poder, de ordenação espacial e a reproduzimos em nossos discursos.

Ou seja, novas experiências em regiões de fronteira, por exemplo, podem surgir quase que inevitavelmente em nosso contato com o outro, com o diferente, com outros territórios, com outras formas de espaço. Isso vai repercutindo em necessidades de agenciamentos entre fenômenos e demandas políticas para gerenciar e ordenar (ou não) as inter-relações.

Por isso, o vídeo-mapa pode se configurar em uma possibilidade para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não, dessas trajetórias. Os estudantes nos apresentam as cartografias de seus corpos, com um processo de aprendizagem em aberto, associados as várias forças, demonstrando um espaço onde elas coexistem, afetam um ao outro, se conflitam, rasuram, interligam em várias extensividades e intensividades.

Essas inter-relações que se desenvolvem em meio a esses vários processos que se desencadearam com o experimento: a provocação da escolha do local, o uso de câmera filmadora para captar as imagens/locais de fronteira, os locais e as pessoas filmadas, os processos de edição, o nosso processo de edição, nosso texto, e agora você leitor(a). Estamos todos inter-relacionados também em uma certa dimensão.

A grande potência que consideramos para nosso trabalho é o vídeo-mapa carregado de afetos, diagrama das relações que se desencadeiam, é como produtor de percepções/pensamentos com os estudantes, com as fronteiras, com o entre-lugar. Essa é sua potência para o ensino de Geografia. Seu devir.

Outro aspecto relevante a se considerar na produção audiovisual é a captura da imagem, seu enquadramento e a montagem. Barbosa (2017) nos apresenta que “o enquadramento faz um recorte espacial, e a montagem propõe uma duração para o movimento, configurando-se uma espacialidade e uma temporalidade com as múltiplas trajetórias, humanas e não-humanas, que se atualizam nos encontros com o real” (BARBOSA, 2017, p. 28).

A vivência nas cidades, acentua o uso da palavra fronteira vinculada às conjunturas sócio-econômicas de memórias, que na maioria dos casos se remetem ao discurso oficial, maior. O vídeo, no entanto, como espacialidade e temporalidade com múltiplas trajetórias como discorre Barbosa (2017), por mais que apresente imagens e falas ligadas a esse discurso de uma fronteira fixa, institucionalizada, molar, apresenta fissuras, estrias no espaço liso causadas pelas intensividades, rasuras nas imagens e nos diálogos nos demonstrando em alguns casos um devir, um rizoma de pensamento que nos remete a um entre-lugar nas fronteiras, produzindo nessas relações uma geografia menor, fugidia do discurso maior.

Nossas relações com as instituições e os processos territoriais se dão de formas tão intensas associadas às produções imagéticas que às vezes nos vemos perdidos num campo de codificações e sobrecodificações afetando de forma severa nossas espacialidades. A nossa relação topológica com o local e a significação dos fenômenos ali desenvolvidos, associados a uma percepção escalar, efetivam o lugar (SANTOS, 2007) e, conseqüentemente, projetam o espaço. Os vídeos se associam a esse contexto, de projetar um espaço de fronteira a partir das identificações dos processos que cada estudante percebeu.

Em alguns casos como, por exemplo, quando se referiram a fronteira entre os dois países, que ocorre entre as duas cidades, se configura em outra espacialidade, criada a partir das relações sociais, das trocas culturais, paralelas entre os poderes institucionais legais. Uma terceira coisa, um entre-lugar. As **estudantes XII e XV** em suas perspectivas com a penitenciária e o cemitério também nos apresentaram um entre-lugar. Seja pela vida dentro e fora do presídio, seja pelo outro lugar que é o cemitério.

Para Ferraz (2010, p.30), o conceito aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima, sendo um lugar de estranhamento e de potencialidades de identidades, segundo o autor. Voltando ao ensino, o “ouvir” e o “olhar”, o “sentir” e o “pensar” não podem ser encarados como faculdades totalmente independentes no campo do ensino; tais sentidos e mecanismos perceptivos complementam-se e servem como agenciadores de sensações no processo de criação de pensamentos na direção de melhor orientação e localização espacial.

Esse “entre-lugar” fronteiro é o lugar, que entendemos, do acontecer da leitura geográfica da forma espacial dos fenômenos, ou seja, é o encontro nos corpos entre as forças extensivas e externas com a potência intensiva, que dobra os fenômenos em sua interioridade de sentidos, territorializando-os em formas de pensamento que permite aos corpos elaborarem seus referenciais de localização e orientação no próprio processo de diferenciação, multiplicidade e mobilidade da vida. Assim, não apenas observamos a exterioridade das coisas e a fixamos em uma representação que as uniformiza e localiza, mas vivenciamos os sentidos outros dos fenômenos em nós, com os lugares, em devires outros, intensivamente.

Com o vídeo, tentamos estabelecer essa relação de conhecimento possível a partir do que “se ouve” e do que “se olha” como encontro tenso e em aberto do próprio processo de produzir conhecimento espacial. Essa relação dialógica deriva de conceitos epistemológicos que propõem um espaço semântico social e solidário porque é compartilhado e trabalhado com todos os interlocutores envolvidos.

O simples ato de localizar-se gera um pensar geográfico do qual se desdobram outros questionamentos a fim de se orientar no mundo a partir do lugar em que o sujeito se encontra (SANTOS, 2007). Isso pressupõe elaborar um conjunto de referenciais espaciais, sejam eles percebidos por meio de sons, cheiros, cores etc., de maneira a serem agenciados na articulação de pensamentos que se territorializam em novas formas e imagens capazes de expressar esses sentidos e vivências.

De modo geral, o vídeo e o texto se complementam, mas se tensionam, pois um tenta escapar enquanto o outro visa delimitar uma fronteira de entendimento. Mas entendemos que essa tensão/complementação é a riqueza desses planos de expressão, sendo que não temos controle dos desdobramentos futuros de ambos.

### **Considerações finais**

Diante das discussões apresentadas sobre o fazer pedagógico envolvendo um experimento cartográfico com estudantes do Ensino Médio, a partir de suas relações

topológicas com o lugar em que residem, articulando a cartografia enquanto pesquisa e os mapas criados por seus corpos por meio dos vídeos, por suas identificações extensivas e intensivas das relações políticas que se desdobram nos espaços daquela localidade, tendo como tema gerador a percepção dos mesmos sobre a palavra *fronteira(s)*, consideramos válidas as contribuições das investigações desenvolvidas neste trabalho para a ampliação científica do discurso geográfico, voltados para o ensino.

Os percursos para tal consideração se referenciam no desenvolvimento da discussão iniciada pela contextualização de que há uma força muito importante na cartografia e nos mapas como produtores de percepções espaciais de mundo e de um discurso oficial institucionalizado sobre a produção cartográfica, principalmente associadas aos órgãos de Estado, incluindo, portando, as instituições escolares.

Os quinze vídeos que resultaram desses processos, provocaram a ideia de se criar um vídeo-mapa. O vídeo-mapa configura nosso esforço em relacionar os conceitos abordados às linhas dos diagramas criados na relação política entre os corpos dos estudantes e as dobras espaciais que atravessam a região. Os vídeos, portanto, são mapas (imagens e falas) de sua relação multi-escalar com o espaço, com as fronteiras. Ora reprodutores de um discurso unilateral oficial, maior, de um espaço liso entre os países, ora originais, rasurados pelas inter-relações políticas, menores, de trajetórias até aqui, que se desencadeiam em vários estratos de suas vivências. O vídeo-mapa é recorte do espaço, com o espaço.

Seu potencial para o ensino se constitui, em primeiro, pela pluralidade de abordagens sobre a temática, que parte de um discurso oficial, com os vídeos da linha internacional, das praças e parques, do Exército, do castelinho e vai para a prisão e o cemitério, que embora sejam imagens de locais de Estado, são distintas das demais, pelas abordagens feitas pelas **estudantes XII e XV**. Nos próprios discursos dos estudantes, pudemos observar, explicitamente ou implicitamente, contradições e confusões ao tentarem fixar uma conceituação sobre fronteira, pois foram essas as provocações com os questionamentos, potencializando um processo de aprendizado em aberto.

Outro potencial do vídeo-mapa se faz, como já expusemos nos referenciando em Oliveira Jr. (2013), na capacidade dos lugares re-existirem a partir/com/nas imagens filmadas pelos estudantes. O que chamou nossa atenção, não foram os mesmos elementos que chamaram a atenção dos alunos, ou sua leitor(a) (pelo menos, deduzimos que não todos os mesmos). E mesmo tendo um olhar, uma mirada direcionada, as imagens e sons podem desencadear pensamentos variados e imprevisíveis, associados as memórias e vivências de cada um que os assistir.

O mapeamento (processo) aqui apresentado, o vídeo-mapa e as investigações cartográficas tiveram inúmeras influências que nos afetaram e afetaram este texto. As várias pesquisas, pensamentos e trajetórias de vida, desde a falecida geógrafa Doreen Massey, que nós conhecemos pelos livros, às senhoras vendendo chipa no ponto final do ônibus, às dinâmicas da escola, os estudantes, as tecnologias e redes sociais que possibilitaram o envio das falas e textos, nossas referências teóricas, entre outras variáveis convergiram e se expandiram nos vídeos e nos textos.

Tais experiências provocaram a pensar a pesquisa por outros percursos. Não desejando utilizar os conceitos como reafirmação. Desejamos, a partir dos conceitos, com os conceitos, inspirados neles, propor o vídeo-mapa como experimento geográfico possível para o ensino, pois, provocamos em nós e nos estudantes envolvidos, reflexões sobre suas representações de fronteiras.

### Referências bibliográficas

- BARBOSA, Cristiano, O espaço em devir no documentário : cartografia dos encontros entre cinema e escola . Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.
- DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução Claudia Santana Martins, revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34. Rio de Janeiro, 1995.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução José Gabriel Cunha. Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2004.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: apresentação. Revista Entre-Lugar. Dourados (MS): Editora da UFGD, ano 1, n. 1, p. 15-31, 2010.
- GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. s/d. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf> acesso em 10/10/2015.
- GIRARDI, Gisele, SOARES, Pedro Silva Goldring; Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/35035/18506>. Acesso em 01/08/2016.
- MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. Revista GEOgraphia, ano 6, n. 12, p. 7-23, 2004.
- \_\_\_\_\_. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA, Jr. Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. in Pro-Posições. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez., 2009. Endereço eletrônico: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300002). Acesso em: 05/05/2015.
- \_\_\_\_\_. Vídeos Resistências e Geografias menores: linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. Terra Livre: crise, práxis e autonomia, espaços de resistência de esperança. AGB, Ano 26, vol-1, nº 34, p. 161- 176. São Paulo-SP, 2010.
- \_\_\_\_\_. A rasura dos lugares-fragmentos espaciais re-existent em vídeo. In ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. Trechos retirados de Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.
- SANTOS, Douglas. O que é Geografia? Inédito, 2007.
- SEEMAN, Jörn. O ensino de geografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, Flaviana. G. (Org.) Ensino de Geografia: novos olhares e práticas. Dourados-MS. p: 37-60. Editora da UFGD, 2011.