

TRILHAS E SENDAS: LENDO O MUNDO ATRAVÉS DE MAPAS

Lígia Maria Brochado de Aguiar – Unesp/Rio Claro ¹

Resumo

Este artigo fala de como a partir de caminhos já conhecidos na prática educativa com mapas, novas trilhas e sendas permitiram olhar de um modo diferente para os mapas: não mais como recurso, mas como linguagem.

Palavras-Chaves: mapa, linguagem, representação.

Abstract

This article speaks of as starting from roads already known in practice educational with maps, new trails and paths allowed to look in a different way for the maps: not more as resource, but as language.

TRILHAS E MAPAS

O Atlas Escolar de Rio Claro foi feito por professores da rede estadual de ensino da região de Limeira, São Paulo, para suprir necessidades identificadas pelos próprios professores em sua prática para lidar com o estudo do lugar. Para nascermos como professores temos que destruir um mundo.

Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebe-lo, tenha de ser capaz de responder, ainda que para responder, deve ser capaz de se colocar em questão. (LARROSA, J. 2001, p. 189)

O caminho trilhado na primeira fase do Projeto Atlas, a de sua produção, foi bem uma ruptura com o mundo escolar, com uma série de hábitos da cultura escolar, abertura também, para outros mundos e suas práticas culturais, outras contextualizações.

Entre esses hábitos, há aquele que decorre da própria familiaridade com os conteúdos e formas da experiência escolar que levam ao não questionamento e à generalização de práticas, de rotinas e à sensação de que professores pensam inutilmente sobre o seu trabalho, que no fundo não há problemas, ou ainda que pensar e decidir são coisas para pessoas especializadas, ou mesmo, a desqualificar outros conhecimentos, outras sensibilidades, daí o profundo desencanto pelas ações, o hábito de ouvir apenas o que se quer.

Os homens são seres de necessidades e, por essa razão, é que produzem. Diferentemente dos animais, os homens inventam, criam, produzem as suas próprias necessidades. Na produção, condição de toda história, os homens criam-se a si mesmos, os objetos e os meios indispensáveis à satisfação de suas necessidades, a sua própria vida social, por isso, a produção, isto é, o trabalho, não é só invenção, arte, mas também, processo, relação histórica real, ou seja, práxis pela qual os homens exercem sua atividade sobre a natureza, interiorizam a inteligência das coisas e constroem um mundo objetivo.

¹ Lígia Maria Brochado de Aguiar. Ligbro@uol.com.br Grupo de Pesquisa: Geografia e Cartografia Escolar. UNESP/IGCE – Rio Claro

“A práxis rouba as nossas ações”, porque vivemos relações histórico-sociais nas quais o “sistema de ação comunicativa” torna-se o meio necessário para a realização do sistema econômico.

Outro hábito é aquele de reproduzir os “*clichês*” do discurso oficial o que equivale a incorporar fragmentos desse discurso ao senso comum, mas sem força suficiente para desestruturar crenças, esquemas conceituais e práticos já existentes.

A produção colaborativa do Atlas permitiu descobrir trilhas e sendas, construir um caminho, uma trajetória. O ponto de partida foi a necessidade posta pela prática. Para elaborar o conhecimento pedagógico, os professores, necessitam de tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, para que possam repensar seus papéis em sala de aula e em suas práticas pedagógicas.

Este caminho se constituiu, ele mesmo, em experiência de aprendizagem, espaço de conhecimento, portanto, em espaço vital, em acontecimento. As reuniões constantes, seminários, oficinas, relatórios, artigos, diários de campo, as inúmeras aulas observadas e dadas, as batalhas perdidas ou vencidas, foram modelando padrões de entendimento, também uma identidade que depende dos laços comunicativos e das formas de pertencimento que estabelece.

Uma intencionalidade processual foi também se configurando. Não havia professores em suas respectivas áreas disciplinares de atuação reunidos para elaborar um Atlas, mas, professores com um projeto de trabalho cujos campos e problemas iam além dos conteúdos e métodos daquilo que chamamos “nossa matéria”. Também se aprendeu a transgredir rituais pedagógicos.

O desenho desse caminho obedecia a outros rituais até então estranhos àqueles da escola. Sob a forma de “conversações culturais”,² estes novos rituais foram descolonizando práticas.

Todos os esforços tinham uma intenção que ainda os professores não davam conta, era preciso dar forma às vivências deste processo, fazer ruído nos campos de sentido, já bastante territorializados, dar respostas às curiosidades epistemológicas para inaugurar outras atitudes teóricas e práticas.

Aprender é um processo que está ligado ao nosso modo de viver e o nosso modo de viver se dá na linguagem. A experiência vivida no projeto Atlas estava evidenciando isto. O projeto estava realizando nos professores participantes, um descentramento, ensinando-os a questionar as representações únicas da realidade, a ver a partir de outros referenciais.

Assim foi que, paralelamente à aprendizagem e à realização dos processos de investigação (localização, coleta, organização de fontes de informações), a produção do Atlas implicou a apropriação da linguagem cartográfica numa dimensão além de mero recurso ilustrativo das aulas: como substrato operacional capaz de dar maior velocidade aos processos cognitivos; o mapa, seguindo Pierre Lévy (1993), é um objeto técnico que coopera com o modo de pensar das pessoas e, portanto, com o modo delas viverem.

Como uma “tecnologia cognitiva”, os mapas contidos no Atlas Municipal de Rio Claro criam espaço/tempo vitais que abrigam campos de sentido, narrativas, histórias dentro de si. Paralelamente, também, o exercício da imaginação geográfica a partir de situações (a de habitar um lugar, ocupar-se dele, cultivá-lo) exploradas através do Atlas, permitiu pensar sobre a importância do lugar enquanto noção geográfica que vem conquistando outros conteúdos, funções, significados.

É a partir do lugar que se pode instaurar o espaço, o espaço que convém aos homens e responder à pergunta: onde, como e por que estamos. O ensino do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental refere-se à possibilidade de fazer com que os alunos aprendam a habitar o seu lugar reconhecendo-o como o “espaço do acontecer”.

Para Milton Santos (1994), o lugar possui uma densidade informacional dada pela presença das formas técnicas, uma densidade comunicacional (enquanto mundo do vivido), uma densidade normativa aquela definida pela racionalidade instrumental que visa aos ajustes dos meios aos fins. A idéia do evento confere ao lugar a dimensão do tempo.

² Expressão utilizada por Fernando Hernández em seu livro *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho* (1998).

Através do estudo dos mapas da sua cidade, os alunos se apropriam de um instrumento de exploração de territórios existenciais e cognitivos que lhes permite dar visibilidade ao mundo que se realiza no lugar e de um suporte intelectual eficiente que permite visualizar e operar rapidamente as informações.

A prática educativa com mapas, objetos de certeza visual e conceitual, e do lugar, campo aberto de sentido e de possibilidades, por isso mesmo, espaço do “exercício pleno da existência”, necessita de uma ancoragem na própria geografia.

Voltada para a “produção do mundo” (ou para a formação sócio-econômico-espacial), a geografia deve ser ensinada como uma dimensão “filosófica da vida”. Por isso, não se pode “pular” o estudo das contribuições de Karl Marx, principalmente, o estudo sobre a evolução do conceito de natureza em seu pensamento, o que é necessário para entender a questão da formação sócio-econômico-espacial, a qual por sua vez, é básica para entender o lugar, como os homens se organizam para produzir o mundo. Muitas vezes se esquece que é a própria vida, no seu modo ser, que produz o mundo.

Circular pelos mundos do pensamento permite perceber como a experiência cotidiana está impregnada pela idéia de que vivemos em um mundo objetivo que é independente de nós mesmos; também nos permite como é difícil participar de um processo de comunicação cuja linguagem opera como se existisse independentemente das nossas próprias ações. homens.

A linguagem assim vivenciada reduz as formas lingüísticas e os símbolos de reflexão, abstração, desenvolvimento, contradição, substitui conceitos por imagens, nega ou absorve o vocabulário, não investiga, estabelece e impõe a verdade e a falsidade, enfim, bloqueia a comunicação.

É no século XVII que surge uma “teoria da representação” e sua pressuposição básica está no fato de que conhecer é representar o que é exterior à mente. Ao separar as nossas mentes do mundo que nós próprios produzimos, sentimos uma estranheza, uma falta de correspondência, de identidade, de associação, etc.

Assim, a teoria da representação transformou-se em uma teoria da verdade (correspondência), posteriormente submeteu-se às análises lingüísticas, e a outras ramificações da filosofia analítica. Além da correspondência entre os fatos do mundo e as mentes humanas, as representações deveriam funcionar como verdadeiros espelhos da natureza, como a própria verdade que existe na realidade.

Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também, juntamente com os meios de comunicação de massa, lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade. (LARROSA, J. 2001, p. 163).

Quando se elabora um mapa da cidade se reúne símbolos que possam representar as praças, as ruas, os rios, as montanhas, etc. A localização do nosso corpo, no entanto, é fundamental para que possamos realizar a associação, a correspondência entre o símbolo e o simbolizado. É o nosso corpo que nos permite perceber que fazemos parte do mundo e que as nossas representações fazem parte dele.

As análises sobre o visível e o invisível de Merleau-Ponty, segundo Angel Pino (1996, p. 57), concluem que o espaço (e as outras formas de percepção sensível) não é uma realidade em si nem uma qualidade das coisas, mas a “maneira como o sujeito corpóreo constrói sua experiência”.

Como é produzida a aparência de exterioridade do mundo que habitamos? O que liga nossas representações aos seus referentes no mundo que nós próprios produzimos e que, no entanto, nos torna estranhos a eles, às vezes próximos e também distantes?

A capacidade humana de se mover, segundo Merleau-Ponty (2003, p.20), é responsável pela própria formação da noção dos objetos, noção de um mundo exterior ou de um mundo que parece exterior, e também pela formação dos objetos. A função da fé perceptiva e da

capacidade do corpo se mover é permitir que, em alguns casos, se possa reconhecer a diversidade de um mesmo objeto sob diferentes modos de apresentação.

Um mundo objetivo, mas representado como um mundo para nós, surge na medida em que a capacidade de nos movermos se desenvolve visando à satisfação de nossas necessidades biológicas básicas. Estas operam um recorte seletivo no mundo que é percebido ou representado dando origem a um mundo para-si ou início daquilo que chamamos de subjetividade.

O aparecimento do significado está ligado à formação de um mundo para-si ou de um mundo nocional que opera uma ligação originária entre nós e o espaço, o espaço como representação. A representação enquanto significado surge do nosso contato como o espaço – um espaço que é modificado e se transforma no mundo nocional dos diferentes indivíduos.

A palavra estabiliza a imagem e permite a sua evocação, mas permite também libertar o homem das determinações da sensibilidade e criar o imaginário, esse mundo onde, animada pela palavra, a imagem se transforma. Isso ocorre com a experiência sensível da espacialidade.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MAPAS: OUTRAS SENDAS

Uma experiência para tornar-se horizonte de possibilidades compreensivas precisa constituir-se em atividade de ver, a partir de uma abertura. É no campo aberto pela experiência que se pode ver, pensar concretamente e apreender o real fazendo-se do que acontece.

O que é a experiência de ler o mundo através dos mapas? Cada mapa é uma leitura da realidade e toda a leitura de um mapa é uma tradução que transforma o mapa do cartógrafo no mapa do leitor. O que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental falam do que vêem através dos mapas? Porque falar do que se vê através dos mapas?

Estes questionamentos, marcaram a segunda fase do Projeto Atlas, junto à rede municipal de ensino (1º à 4º séries e 5º e 6º séries do Ensino Fundamental)

Porque aprender a falar é aprender a traduzir (interpretar): uma operação do pensamento que se dá entre as linguagens com todas as suas variações, as suas ondulações possíveis e audíveis para tornar visível a confusão de movimentos e representações atuando e ondulando em conjunto.

Com seria pensar a prática educativa com mapas, nas séries iniciais do ensino fundamental, sem fechar a linguagem cartográfica sobre si mesma, mas abri-la para dar visibilidade aos fluxos, às ondulações, aos agenciamentos das enunciações - atos imanentes?

A linguagem dos mapas não pode ser um simples exercício de objetificação do mundo. A experiência enquanto objetificação acontece sempre nos limites em que ela é possível. Mas, em toda experiência há uma diferença, uma compreensão que é dada pelo nosso próprio modo de ser no mundo.

As práticas pedagógicas com mapas constituem-se em meios de adequação do ensino ao desenvolvimento dos alunos, e o mapa, em mais uma tecnologia intelectual através da qual podemos criar na mente dos nossos alunos hábitos associativos que buscam aproximar as situações vividas às situações construídas, quer dizer, em oposição à linguagem do vivido, que experimentamos de forma espontânea, numa atitude de abertura em relação ao mundo, que é produzido no movimento de nossa existência.

Há este caminho, aquele no qual a pedagogia se faz em termos de meios, de fins e de processos ou aquele onde o real se instaura no próprio acontecimento de seu aparecimento.

O conhecimento científico se movimenta no domínio da representação. O ente (objetos, coisas, eventos, seres) é dado a um observador (sujeito) que com o seu olhar apreende os entes não em seu aparecimento imediato do real, mas como objetos de re-presentação, re-invenção.

Neste esquema, o sujeito representa a ação, isto é, transfere para o interior de si mesmo a inteligência do que acontece com os entes e com isso transforma-se na sua causa. A causa não está na realidade, mas, nos esquemas inventados pela razão prática. Esta é a forma pela qual a razão constrói o mundo.

Desmontando este esquema geral de interpretação, Larrosa mostra que as teorias representam apenas “campos de possibilidade” do mundo. A validade da teoria às vezes é confundida com a

verdade, mas as representações da ciência cumprem apenas funções ou proposições nestes campos de possibilidades.

De acordo com o esquema sujeito-objeto, a manifestação dos entes (objetos) se dá somente através do sujeito (representador) por meio da linguagem instrumental do construído, da teoria que é a do discurso da representação, o discurso da adequação das proposições aos fatos. Esta adequação é que nos permite a afirmação da verdade.

A vida cotidiana tem como pressuposto este discurso. Como este discurso determina nosso modo de ser, portanto, também o lugar que nos cabe viver, acabamos por povoá-lo com os esquemas, os objetos e os instrumentos que a ciência produz sob a forma de uma tecnologia ampliando, cada vez mais, o campo da objetividade, do construído sobre o vivido que se faz no movimento do acontecer.

A psicologia da aprendizagem ao evidenciar as fases para a completa maturação das estruturas do pensamento e de todo o conjunto biopsíquico da criança, acaba por colaborar com a visão que reduz a infância “àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e aquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir”. (LARROSA, J.2001, p. 194)

O pensamento infantil ainda não está apto para as inferências, abstratas e generalizadoras. Essa carência da lógica racional, base para as estruturas de pensamento ocidental, transforma a criança em um aprendiz passivo, um ser dependente em nossa cultura.

A aprendizagem está na relação sensível com a experiência, no convívio com a singularidade do que acontece, em fazer-se experiência, ser de ensaio e erro. É por isso que surpreende o desenho de uma criança evocando ruas, casas, árvores no estudo de meio de um bairro. Surpreende a tal ponto que é inevitável a pergunta: o desenho é um mapa? Surpreende porque ao “deixar-ser” a criança entrega-se a esse modo prático e operativo de ser e saber.

O mundo, então, para o qual se olha através dos mapas, não será simplesmente um objeto para o qual se volta a curiosidade, mas algo que acontece na perspectiva do nosso olhar. Movemo-nos no plano operativo, desde sempre jogando com a atividade enunciativa, que mostra, apresenta, compreende-se e se explicita. Ser e pensar se dá numa unidade.

O mapa é a palavra mapa e nada mais. A mediação de camadas de idéias, conceitos e interpretações vão separando o pensamento do objeto do pensar. O mapa é a palavra mapa, é signo, não representa, mas apresenta o próprio objeto da representação. O conceito é feito figura, imagem, relação direta com a mente que o opera. O mapa, então, transforma-se em signo icônico. A palavra tem a função de representar a imagem.

Por meio dos signos podemos transpor a realidade concreta e construir o universo das generalizações (das idéias e dos conceitos) onde o pensamento abstrato e científico reordena e dispõe o mundo.

Os signos constituem a base da linguagem na sua função de significar o que pensamos, circulam entre as pessoas, compondo complexos arranjos expressivos. É através da linguagem que o mundo, o desejo, o imaginário ganham expressão. Os signos não existem antes da fala, aliás, antes mesmo de compreendê-los ou explicá-los por meio de qualquer sistema semiótico, já estamos no mundo, antes mesmo de qualquer possibilidade de objetivação.

A fala não é uma capacidade humana, entre outras, que nos faz diferentes das plantas ou dos animais. Nós somos o que somos porque temos a capacidade de falar. A “linguagem fala”. Somos nós mesmos, signos, porque como tal, somos capazes de fazer com que as coisas no espaço do acontecer se tornem visíveis, apareçam, se mostrem, indiquem.

É neste espaço do acontecer, no âmbito aberto pela diferença, que temos acesso ao fazer científico, no empenho de tornar presente em nós mesmos o real da experiência como inteligibilidade, presença transparente ao pensamento. Esta presença clara do real no pensamento, presença não objetivada se chama conceito, é anterior a qualquer forma de representação. É preciso que a palavra se diga para depois falarmos: “o dizer do pensamento vem do silêncio longamente guardado e da cuidadosa clarificação do âmbito nele aberto”.³

Quando falamos, liberamos os significados, abrimos as armadilhas das palavras e com os outros nos unimos pelo diálogo, assim, a linguagem é comunicação. Através dela relatamos os

³ M. Heidegger. *Que é Metafísica?* 1969, p. 57

acontecimentos, nomeamos e revelamos os entes, trocamos experiências, tornamos inteligível o mundo:

A linguagem fala dizendo, ou seja, mostrando.
(...) Neste sentido a saga do dizer significa mostrar, deixar aparecer, deixar ver e ouvir.
(...) o mostrar do dizer não se funda num signo. Todos os signos é que surgem de um mostrar, em cujo âmbito e para o qual os signos podem existir.⁴

A linguagem também é representação, utensílio, por isso, realidade objetiva, expressão da subjetividade. Situação em que é compartilhada socialmente. As relações ser-homem, ser-ente podem, socialmente, se converterem em relação sujeito-objeto. Os entes passam a ser objetos inventados no interior dos esquemas operativos da razão prática e a linguagem um meio arbitrário de expressão.

A linguagem está em nós, nos constitui e, ao mesmo tempo, em sua exterioridade é socialmente compartilhada marcando semioticamente o objeto, isto é, a linguagem está nos objetos, os quais, por sua vez, estão povoados de imaginário, de memória, de projetos, de trabalho dos homens. Quando vemos os objetos capturamos junto com eles a sua imagem visual e a palavra que lhe confere significado, os jogos de sentido, as múltiplas significações.

Sobretudo, a linguagem é “casa”, a dimensão não dita e não pensada pela eficácia e poder dos esquemas operatórios da razão tecno-científica. Quando percorremos uma rua, ou a linha de um rio em um mapa, mesmo quando não a dizemos ou a pensamos, estamos passando pela palavra rua, pela palavra rio. O tempo é o lugar no mundo onde construímos e habitamos nossa casa com as palavras.

Tudo o que dizemos/vemos do mundo é uma perspectiva, uma tradução possível. Por isso, o abandono de todo o projeto dialético que pretenda sistematizar, ordenar a multiplicidade da vida. Este é o sentido da crítica genealógica ao metafísico e ao científico de Foucault e de Deleuze.

A busca da conversão da criança em aluno adulto, isto é, possuidor das estruturas de pensamento básicos do pensamento ocidental, de forma gradual e linear, de acordo com as fases de desenvolvimento, leva à apropriação do conhecimento e não ao seu acolhimento, exclui grande parte da experiência, do ritmo do que acontece, da singularidade, do convívio com os objetos cotidianos, inclusive o mapa.

Se aos nossos alunos faltam esquemas analítico-conceituais para ver o que não se mostra, sobra-lhes espaço para a mente instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea que só opera por semelhanças, correspondências, associações entre formas, para descobrir vínculos de semelhança entre as coisas e que a lógica racional condicionou a separar e a excluir.

Correspondências, sinestesias, todos os sentidos incluídos. Estimular este caminho, não para resolver os exercícios propostos, mas para que nos acontecimentos da vida nossos alunos possam como peregrinos ver o caminho, as trilhas e as sendas a seguir.

Assim, a pedagogia pode ter outros desígnios e desejos. Alunos e professores também. Por isso, não podemos reduzir a prática educativa com mapas ao ensino da linguagem cartográfica. Assim fazendo, estaríamos dando prioridade às descrições objetivas, tratando a linguagem como simples reprodução do mundo exterior.

O mapa, tecnologia cognitiva, substrato capaz de acelerar a velocidade das informações, como toda linguagem, influencia nosso modo de ser. A linguagem dos mapas pode ser ensinada de modo a restringir-se à informação e à comunicação ou, também, transformar-se em experiência narrativa empenhada em repovoar, no exercício da imaginação geográfica, o espaço de signos, portanto, em transformar este sistema de representação em um sistema de apresentação do

⁴ M. Heidegger. *A Caminho da Linguagem*. 2003, p. 202/03.

mundo. A apresentação, preocupando-se com a “verdade, favorece o conhecimento, isto é, aprende a nascer com o que é observado”. 5

Submetidos ao excesso de transparência de um mundo já interpretado, acreditamos estar nos relacionando diretamente com ele, no entanto, estamos perdendo nossos referenciais espaço-temporais, que são constituintes da nossa percepção e, com isso, a capacidade de perceber e de imaginar, de produzir imagens que conferem sentido à experiência. Estamos perdendo, também, nossa capacidade de simbolização sem a qual nem o desejo nem o pensamento se realizam.

Pensando junto com Virilio (2002), o analfabetismo da imagem não seria como aquele do qual nos fala W. Benjamim (1985), a dificuldade de compreender o que se lê estaria na incapacidade dos nossos alunos de “re-presentar”, para nossos alunos, “as palavras acabam não se transformando em imagens porque (...) as imagens percebidas mais rapidamente deveriam substituir as palavras”. 6

Tratar a linguagem do ponto de vista da tradução em lugar de tratá-la apenas com base no modelo técnico da comunicação e da informação ou do modelo hermenêutico da compreensão é uma opção pela experiência de ler fora do modelo cognitivo que a entende como processamento, assimilação, regulação.

Por esse caminho talvez a prática educativa com mapas possa mostrar o que não se mostra através dela: o próprio discurso geográfico. Não adianta mesmo desenhar mapas se não houver peregrinos para percorrê-los. 7

A tradução é diferença. Pensar o leitor de mapas como tradutor, ao invés de pensá-lo como receptor de mensagens ou como sujeito da compreensão enfatiza sua atividade como produtora de novos enunciados, de forma espontânea, intuitiva, analógica e concreta, o que é próprio da natureza humana.

As habilidades de representação espacial estão ligadas à leitura e à escrita do mundo, mas, geralmente, só aprendemos a ler/escrever a informação espacial. Desconstruir/desmontar os mapas das páginas do Atlas Escolar de Rio Claro é romper o princípio da compreensão e radicalizar o sentido criativo da leitura. Mais que interpretar, experimentar. Pensar a leitura/escrita dos mapas como uma experiência e não apenas como compreensão ou busca de um sentido único, homogêneo, de um significado fixado.

A visualização através dos mapas é apreensão do real como a técnica o apreende, do jeito do instrumento, que podem nos ensinar a ver melhor, muito melhor, mas é sempre, no final o espaço que vemos. Mas a técnica não nos ensina a escutar e a entender. Jamais nos leva a penetrar o sentido. Aquilo que vemos pode ter inúmeros sentidos, mas somente o enunciável, o audível pode diferenciá-los.

Pensar o espaço é pensar a inteligência da vida na experiência organizadora do acontecer que produz conceitos e mudanças no plano da percepção visual: aí, então, o mapa surge como instrumento de leitura do mundo e investigação da realidade que nos permite superar a dificuldade de re-presentar, ou seja, de transformar a imaginação em imagens.

Isto é necessário porque para pensar as representações do vivido é preciso mudar nossos hábitos de percepção colocando as coisas do mundo ao alcance do “eu posso” do olhar como nos sugere Merleau-Ponty (2003). Remover também as camadas de sedimentos das significações, enfim, reaprender o vivido.

No mundo das representações cartográficas a linguagem dos mapas percorre um sentido unívoco, econômico e rápido, a localidade do lugar não se mostra, não representa o mapa, mas é representada no mapa. De fato, o vivido é o espaço onde vivemos a nossa experiência no mundo e o que o torna possível.

O pensamento constitui relações com um acontecer e não com um mundo que existe objetivamente, independente de nós como uma totalidade já pronta para ser observada e representada.

⁵ Michel Maffesoli. *No Fundo das Aparências*. 1999, p. 126.

⁶ Paul Virilio. *A Máquina de Visão*. 2002, p. 24.

⁷ Boaventura de Souza Santos, op. cit. p. 228.

Isto implica pensar como um modo de ser: só alguém que vê/fala, pensa. A fecundidade do estranhamento que aparece na oralidade quebra a regularidade metódica dos esquemas propostos de “iniciação” cartográfica: mapa do corpo, trajeto casa-escola, maquete da sala de aula, etc.

No subsistema de ação comunicativa que se configura, a linguagem técnica, instrumental, pragmática é condição de realização do subsistema econômico que se sobrepõe ao sistema social e cultural e a imagem como forma de conhecimento torna-se meio essencial de expressão do nosso modo de ser baseado na economia discursiva e na operatividade lógica.

Neste cenário, um “mundo inexpressivo”, independente está se instalando através da experiência de uma linguagem despovoada, descolada do real. A apresentação visual é mais rápida, fácil, eficaz e permite a visão sintética de um fato, a apreensão direta de um acontecimento, de uma realidade.

O discurso precisa acumular o tempo para exprimir de forma incompleta a realidade, as correlações invisíveis, encontrar os sons e os conceitos que sejam mais eficazes e densos de significados, o que, num lampejo, a imagem nos restitui sem necessidade de acompanhar passo a passo um processo, porque todo o raciocínio envolvido no processo está na imagem. Outra qualidade da imagem é que ela é prova daquilo que representa, a razão definitiva, a prova irrecusável. O fato transforma-se em prova e também em um valor.

Mas ver é um modo de compreender. Desde que o hábito de ver dos nossos olhos possa liberar-se dos condicionamentos e registrar o que não era visto: imagens e sensações em formação a partir do que sentimos quando vemos as imagens em seus movimentos imprevisíveis, limpando-a de todas as outras imagens para, apenas, recuperar a qualidade da percepção.

Um modo de apresentação do mundo, o exercício da imaginação geográfica a partir de uma situação nos ensina a habitar um lugar, nos ocupando dele, cultivando-o; o lugar é o tempo que gastamos semeando, cultivando, colhendo, recomeçando sempre. As imagens visualizadas contêm histórias dentro de si, potencialidades explícitas que agenciam suas próprias narrativas, entrecruzando fluxos, forças, movimentos e linhas de fuga e de encontros e também de perdas.

O mapa instrumento, não podemos esquecer, resulta de muitas viagens, de muitos encontros nossos com a paisagem. Sempre há viajantes e toda viagem “projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades”.⁸ Esta navegação constante permite desenhar mapas repletos de figuras animadas pelas nossas histórias.

A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece esta camada onde se entrecruzavam indefinidamente o visto e o lido, o visível e o enunciável.

Merleau-Ponty afirma que: “o mundo é o que vemos, mas, precisamos aprender a vê-lo”.⁹ Para aprender a ver o mundo é preciso que:

não se suspenda a fé no mundo a não ser para vê-lo, para ler nele o caminho por ele seguido ao tornar-se mundo para nós, é preciso que nele se procure o segredo de nossa ligação perceptiva com ele, que se empregue as palavras para dizer essa ligação pré-lógica e não conforme sua significação pré-estabelecida, que se mergulhe no mundo ao invés de dominá-lo, que se desça em sua direção tal como ele é ao invés de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo.¹⁰

Merleau-Ponty, como Foucault, Deleuze e Guattari, está à procura do “ser bruto” ainda não aprisionado por nenhuma cultura, guiado apenas pelo movimento de aprender.

⁸ Otavio Ianni. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. 2000, p. 13/14

⁹ M. Merleau-Ponty. Op. cit. 2003 p. 16.

¹⁰ M. Merleau-Ponty. Op.cit. 2003 p. 47.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, R. D. *Do Desenho ao Mapa Iniciação Cartográfica na Escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- Aguiar, Lígia M. B. A Cumplicidade entre a Oralidade e a Visualidade: Lendo o Mundo Através dos Mapas. (Tese) Doutorado. UNESP Rio Claro. 2006.
- Aguiar, L. M. B. O Lugar e o Mapa. IN: Formação de Professores e Atlas Municipais. *Cadernos CEDES* n° 60/agosto de 2003.
- Aguiar, L.M.B; Hofling, M. A. Z; Carneiro M. S; Cazetta, V. *Atlas Municipal Escolar: Geográfico, Histórico e Ambiental. Rio Claro*. FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/UNESP, p. 52-60; p.86-88; p. 90-95, 2001.
- Deleuze, Gilles, Guattari, Felix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. V. 01, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. *O que é Filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz). Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- _____. *Foucault*. (Trad. Cláudia S. Martins) São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- Heidegger, Martin. *Sobre o Problema do Ser O Caminho do Campo*. (Trad. Ernildo Stein). São Paulo: Duas Cidades, 1969.
- _____. *A Caminho da Linguagem*. (Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback). Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2003.
- Larrosa, J. *Pedagogia Profana danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Nietzsche e a Educação* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Maffesoli, Michel. *No Fundo das Aparências*. (Trad. Bertha H. Gurovitz). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Sobre a Fenomenologia da Linguagem*. IN: *Os Pensadores*. (Trad. Marilena de Souza Chauí), São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- _____. *O Visível e o Invisível*. (Trad). José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Pino, A. A Categoria do Espaço em Psicologia. IN: *Representações do Espaço – multidisciplinaridade na educação*. Antonio Miguel e Ernesta Zamboni (orgs). Campinas, Editora autores Associados, 1996.
- Santos, Milton. *Técnica Espaço Tempo – Globalização e Meio Técnico Científico Informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- Santos Souza, Boaventura de. *A Crítica da Razão Indolente Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez, 2002
- Stein, Ernildo. *Pensar é Pensar a Diferença. Rio Grande do Sul*: Editora Unijui, 2002.
- Virilio, Paul. *A Máquina de Visão*. Rio de Janeiro: Editor José Olympio