



A EXPERIÊNCIA DA ALTERIDADE EM PESQUISAS-FORMAÇÕES DE/COM DOCENTES: A CONSTRUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA POROSA

THE EXPERIENCE OF OTHERNESS IN RESEARCH-TRAINING OF/WITH TEACHERS: THE CONSTRUCTION OF A POROUS

Thiara Vichiato Breda¹

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

thiarav@gmail.com

RESUMO

Não tem como escrever-falar de formação docente sem pensar nas trajetórias, diálogos e perspectivas de pesquisa e da própria concepção de sujeito e de experiências formativas, temas esses estruturantes do “*XI Colóquio de Cartografia para crianças e escolares: Diálogos, trajetórias e perspectivas no ensino e na pesquisa em Cartografia Escolar*”. Assim, esse texto-fala da mesa intitulada “*Aprendizagens Cartográficas e Formação Docente*”, está organizado tendo como pano de fundo minha pesquisa-formação de doutorado “*Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?*”: *experiências formativas com professoras dos anos iniciais*. Trago o contexto deste ‘caso em estudo’ para colocar em evidência algumas perspectivas de que a formação é sempre continuada (afinal somos sujeitos-provisórios), de que a pesquisa é formativa do sujeito-pesquisador (pesquisa-formação), e que a experiência da/na alteridade nos permite ser interrogado pelo Outro, de ouvirmos/fazermos perguntas que não poderíamos imaginar dado o nosso lugar “evidente” das coisas que são “óbvias”. Foi a partir e com essas experiências, desse encontro com o Outro que nos desestabiliza, que passei a elaborar a ideia de uma cartografia [escolar] porosa, que permite a infiltração tanto de uma representação euclidiana, como também de nossas sensibilidades e expressividades.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; alteridade; linguagem cartográfica; cartografias porosas.

¹ Professora-pesquisadora-extensionista, artista, fazedora de jogos e contadora de histórias. Atualmente é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) nos cursos de Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Também é coordenadora do LEPEG, coordenadora voluntária do PIBID interdisciplinar e pesquisadora colaboradora dos grupos GHUM, APEGEO e GEPEG.

ABSTRACT

There is no way to write-talk about teacher training without thinking about the routes, dialogues and perspectives of research and the very conception of subject and of formative experiences, both themes structuring "*XI Symposium on Cartography for Children and Students: Dialogues, Trajectories and Perspectives in Teaching and Research in School Cartography*". Thus, this text-talk belongs to the table entitled "*Cartographic Learning and Teacher Training*", and is organized taking as background my doctoral research-training "*Why do I have to work laterality?: formative experiences with teachers of the early years*". I bring here the context of this 'case (under) study' to highlight some perspectives: that the training is always continued (after all we are provisional subjects), that the research is formative of the subject-researcher (research-training) and that the experience of / with otherness allows us to be questioned by the Other, to hear / ask questions that we could not imagine given our "evident" place of things that are "obvious". It was from and with these experiences of encountering with the Other that destabilizes us that I began to elaborate the idea of a [schooling] porous cartography, which allows infiltrations of both an Euclidean representation, as well as our sensitivities and expressivities on it.

Keywords: Research-training; Otherness; Cartographic language; Porous Cartographies

Re(começando) do meio do caminho

♪ “Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver” ♪
Chico César - Deus Me Proteja

O ponto de partida para esse texto-fala é a minha própria pesquisa-formação de doutorado² que se cruza com os diferentes lugares que já me coloquei e me coloco e que estão relacionados com “*Aprendizagens Cartográficas e Formação Docente*”:

professora-pesquisadora da educação básica
professora-pesquisadora-formadora de professores
aluna da educação básica
artista
Fazedora de jogos
aluna-pesquisadora-extensionista
professora-pesquisadora-extensionista
“Criança” apaixonada por mapas, histórias e viagens

Em todos esses lugares as questões cartográficas me atravessaram e interferiram na minha vida pessoal-profissional. Re-contar para vocês (e para mim mesma) as narrativas de uma pesquisa-formação com professoras pedagogas, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2017, é um “caminho para o entendimento da experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 26) e não o nosso destino final. Isso porque contar histórias nos oferece a possibilidade de irmos e voltarmos caminhando para trás (*retrospectivamente*) e para frente (*prospectivamente*), envolvendo condições internas (*introspectivas*) e externas

² A pesquisa intitulada “*Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?*”: experiências formativas com professoras dos anos iniciais” teve financiamento da FAPESP (processo 2013/06557-7) e foi defendida na Universidade Estadual de Campinas em âmbito de cotutela com a Universidade Autônoma de Madrid, com a orientação dos professores Dr. Celso Carneiro e Dr. Alfonso de La Vega e coorientada pelo professor Dr. Rafael Straforini.

(*extrospectivas*) (CLANDININ e CONNELLY, 2011) em uma mistura da nossa perspectiva de visão implicada com o olhar do Outro. Assim, este texto-fala traz reflexões relacionadas ao contexto do curso de formação *Confecção de Jogos Geográficos nos Anos Iniciais* com interrogativas que perpassam questões de formação docente, currículo, cartografia escolar e concepções de sujeito e conhecimento. É por isso que este texto-fala não está orientado em linha reta, mas nas *direções investigativas* que “vão” e “voltam”, “sobem” e “descem”, “entram” e “saem”.

Talvez isso cause estranheza na leitura, mas peço que aceitem essas sensações de um texto desalinhado (alguns com senso de direção fraca diriam até “bagunçado”!). Confie em seus sentidos de direção e se aventurem nesse labirinto de palavras. Que os dizeres (en)cantados de Chico César que abriram essa seção possam nos encorajar a nos perdermos, e quem sabe perdidos ficarmos perguntado e finalmente nos acharmos sem saber, porque perigoso mesmo é não deixar-se ir, é não ir olhar e não procurar ver.

Para isso entrego um mapa de um tesouro com pistas que levam para três pontos que vocês poderão conhecer, e mais três instrumentos que estão espalhados pelo caminho: um caleidoscópio teórico, uma bússola suleada e uma rosa-dos-ventos das *direções investigativas* (figura 1).

A escolha de qual caminho seguir, de qual instrumento usar ou de qual ponto visitar é de vocês! Na seção *(Re)lembrando a paisagem e (re)viendo trajetórias em nova perspectiva* vocês encontrarão uma breve descrição de um retrato panorâmico de como as mudanças foram ocorrendo dentro da pesquisa de doutorado. Assim como na tese, que recorri à descrição das paisagens da minha infância, em um percurso retrospectivo e introspectivo da criança apaixonada por mapas para fazer uma prospecção à pesquisa, aqui, três anos depois da defesa, olho para o texto também no sentido retrospectivo para pensar e projetar minha situação atual, permitindo que o “passado” seja conectado e tenha continuidade com o “futuro” e que possa conectar questões internas (subjetivas), com questões externas (sociais).

Figura 1. Instrumentos para leitura



Fonte: a autora

Para isso, irei retornar e rever atentamente como quatro perguntas feitas a mim por professoras-alunas me desestabilizaram e me fizeram questionar a fixação hegemônica de uma metodologia de ensinar mapas. São elas: “*Por que eu tenho que trabalhar lateralidade? O que isso tem a ver com o mapa e com a geografia?*”, e “*Qual a diferença entre croqui e mapa?(...) o croqui é um esboço do mapa?*”

Foi a partir destas perguntas que passei a revirar as minhas concepções cartográficas, que estavam atreladas a uma tradição comumente utilizada no ensino de Geografia e na minha formação, ancoradas em uma visão de linguagem que se baseia na ideia de exatidão e na decodificação. Ao revisitar e reabrir esses significados, outras abordagens e reflexões emergiram. Serão estes os trajetos percorridos possíveis de visitar na seção *O caminhar*

de uma pesquisa-formação de uma professora-geógrafa. Os conceitos que outrora adotei de Cartografia e de mapa, atrelados a uma perspectiva apenas cartesiana, passaram a ser insuficientes, principalmente por estarem ancorados a uma cosmologia da crença que reduz a realidade apenas em aspectos físicos e euclidianos (BREDA, no prelo). Essa concepção de espaço absoluto de forma perversa, negou outros planos de realidade, de cosmologias e de “espaços” do ser. (BREDA, 2019 e BREDA, 2021)

Isso esclarece (um pouco) o que me levou a ser quem sou e onde estou hoje: professora-pesquisadora-extensionista na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, envolvida com Educação Indígena. Tal lugar tem me feito questionar como ensinar Geografia, com/pela/na diferença. Uma diferença que me constitui, que me desestabiliza, me questiona, me move e me obriga a rever radicalmente minha concepção de conhecimento e de pessoa no mundo. Por isso então, na seção *De aqui em diante...do agora para o que virá...* reposiciono as *direções investigativas* para o sentido extrospectivo e prospectivo. Se for do desejo de vocês, viajantes-leitores, vocês poderão olhar junto comigo, onde estou “agora”, como também para os horizontes que “estão por vir”, ao mesmo tempo que sigo ainda com as questões provocadas pelas professoras-alunas, na busca de uma cartografia que possa tencionar os limites da cartografia cartesiana-euclidiana a qual fui forma(ta)da.

(Re)lembrando a paisagem e (re)viendo trajetórias em nova perspectiva

“tão difícil quanto pode ser contar uma história, mais difícil ainda é a tarefa, igualmente importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança”

Clandinin e Connelly – Vivendo, contado, recontando e revivendo histórias

Quando escrevi o projeto do doutorado, minhas indagações pautavam-se nas questões de formação de professores, com foco principal no desenvolvimento de propostas formativas para a confecção de jogos, apoiando professores da educação básica que lecionam conteúdos de geografia, sobretudo de cartografia escolar. A questão central perpassava pela identificação da mobilização dos saberes cartográficos escolares e os saberes pedagógicos das professoras em cursos de formação continuada.

A primeira formação, intitulada *A construção de jogos no ensino de geografia*, ocorreu no primeiro semestre de 2014. Durante os encontros, algumas professoras dos anos iniciais com formação em pedagogia relataram dificuldades quanto ao domínio da

cartografia escolar, devido à formação inicial não ter abarcado em profundidade tais conteúdos. Nesse momento eu não considerava que a construção dos cursos se dava como uma via de mão dupla. O meu olhar ainda focalizava muito mais para *o que e como* as professoras aprendiam do que para os problemas e dificuldades que eu também enfrentava como pesquisadora-formadora.

Com o decorrer das formações, e à medida que eu ia mudando minha perspectiva e ajustava o foco, passei a perceber que a mobilização dos saberes não era apenas das professoras, ou melhor, que ela não atuava apenas na direção única da universidade (tendo a mim como representante) para a escola (as professoras). Quando me deparei junto àquelas professoras também como sujeito-aprendiz do curso que eu própria estava oferecendo, sendo tensionada por elas, tive a clareza de que era necessário introduzir o Eu para o diálogo. Logo, o meu processo formativo também se colocou como um dos muitos fios condutores e a minha pesquisa passou a ser reconhecida como *pesquisa-formação*. Nesta proposta metodológica utilizada por Josso (2004), se reconhece a dimensão formativa na ação da própria pesquisa, rompendo o distanciamento do pesquisador-formador ao construir significados e sentidos. Com isso, na *pesquisa-formação* são sujeitos tanto os investigadores como os demais, e o pesquisador-formador se (trans)forma no ato da pesquisa.

Quando olhamos por esse prisma, assim, não se trata tanto de pensar e investigar os cursos de formação a partir apenas das participantes/alunas, mas também da própria vivência da professora-formadora. Dessa perspectiva podem surgir algumas questões fundamentais para o diálogo: para além da típica “*como e o que* nossos discentes/participantes aprendem nas formações iniciais e continuadas”, podemos perguntar também o “*que e como nós professoras-formadoras aprendemos com nossos discentes/participantes?*”

Tal movimento de entrar na tese/quadro pode ser observado na figura 2 (inspirada pelos escritos de Foucault, 2000), em que deixo de ser apenas espectadora para viver/ser a pesquisa. Nesse giro foi possível ver as formas(çõe)s (in)visíveis, perceber conexões complexas, olhar os detalhes (in)significativos, compreender certas condições espaciais-e-temporais e ver para além das evidências, para além daquilo que poderia passar despercebido para uma pesquisadora que está a observar de fora. É uma espécie de operador óptico no qual a pessoa vê a si mesma dentro do quadro. Tal projeção modifica

tanto o sujeito quanto a pesquisa realizada, em uma relação mútua de afeto (de como posso ser afetada e de como afeto estando ali!).

Figura 2. Quando entramos no quadro



(Releitura do quadro de Diego Velázquez - Las meninas)

Fonte: BREDA, 2017, p. 38

É nesse cenário que a noção de experiência da alteridade é um termo chave para a concepção de formação (inicial, continuada, informal, formal...), sendo tratada na interface com os apontamentos de Larrosa (1995, 2002, 2003) e Benjamim (1985, 1993, 2013), evidenciando a alteridade na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997, 2006, 2013). A experiência da alteridade não é um *Eu* voltado para um subjetivismo autocentrado, mas um *Eu* centrado em uma estrutura social e política. Em outras palavras a experiência da alteridade considera assim tanto o pessoal (indivíduo) como o social em interação com o(s) Outro(s).

Bakhtin (2006) recorre ao conceito de *exotopia*, *dialogismo* e de *excedente de visão* para explicar a construção de uma consciência de si através do olhar e da palavra alheia: o

outro para mim, eu para o outro e eu para mim mesmo. Essa perspectiva de visão de alteridade formativa nos permite ser interrogado pelo outro, bem como ouvir/fazer perguntas que não poderíamos imaginar, dado o nosso lugar "evidente" das coisas que são "óbvias".

Nesse sentido, tanto a produção dos jogos como o resultado da formação continuada a partir de saberes de cartografia deixaram de ter centralidade no desenvolvimento da tese para abrirem espaço para o que passou a me interessar: a formação continuada como processo formativo de mão dupla, em que passei a questionar “*quem formou quem?*”. Dito de outra forma, desloquei a análise das professoras e dos saberes cartográficos para concentrar a atenção em como o processo da *pesquisa-formação* se construía a partir da relação COM as professoras e não SOBRE as professoras. Nesse sentido, fiz parte da *pesquisa-formação* também como sujeito aprendiz em construção.

O caminhar de uma pesquisa-formação de uma professora-geógrafa

♪ “*Porque depois de tudo e antes de mais nada
Só nos resta andar fora da linha pontilhada*” ♪
Ferdí – Ponto e vírgula

Ao longo da minha formação de geógrafa, fui orientada para um distanciamento e reducionismo da experiência, ao mesmo tempo que era forma(ta)da em um formalismo e insistência a uma quantificação do mundo com referência (ou seria reverência??) apenas aos números. Ao olhar para trás, pude identificar em mim como a alfabetização cartográfica³ me formatou e se tornou parte do meu discurso como professora. Acreditava, por exemplo, que só poderia orientar meus mapas para o norte, e que bastava ter uma escala cartográfica e escolher “corretamente” os pictogramas ou logogramas da legenda para receber o “certo” (✓) na correção da minha professora. Ai de mim se na sexta série eu pintasse o rio de vermelho, ou não indicasse para onde estava o norte no mapa, ou ainda se eu misturasse as perspectivas, desenhando a rua na visão vertical e o carro na visão frontal.

Não passava pela minha cabeça contestar a definição de mapa. Tampouco eu duvidava que um mapa pudesse ter variações em suas formações ou formas. Por anos aprendi os

³ As reflexões sobre alfabetização cartográfica são prolongadas e já foram realizadas no trabalho *Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa* (BREDA e STRAFORINI, 2020).

elementos necessários para um mapa (no caso o temático) sem me perguntar o que realmente significava orientá-lo apenas ao norte ou definir a sua escala cartográfica.

Durante toda a minha graduação, docência ou mesmo depois, durante o mestrado, não havia questionado a definição de mapa que me fora ensinada desde a escola. Tomei-a como verdade, reproduzindo que o mapa era uma representação plana e que deveria conter todos os elementos cartográficos considerados essenciais para a comunicação cartográfica: título, escala gráfica e/ou cartográfica; legenda, referenciais de localização pautados na geometria euclidiana, referenciais de orientação e conversões cartográficas para construção de legenda. Quem não se lembra desses elementos na aula de cartografia temática? As representações que careciam de alguns desses elementos não se encaixavam no que era um MAPA⁴. O que não “entra” na classificação de um paradigma cartográfico é suprimido em denominações como “croqui” ou “desenho”, e, portanto, colocados à margem do processo cartográfico hegemônico. Mas foi ali, junto às professoras e a partir de seus questionamentos, que coloquei em xeque o meu antigo conceito, percebendo que tal definição do croqui como uma representação “sem rigor” desvalorizava a representação do trajeto que havíamos acabado de fazer.

Ao estar no lugar de pesquisadora-formadora e participar da alfabetização cartográfica de professores, eu estava imersa em um discurso que legitimava as regras de um alfabeto cartográfico que me constituía desde a infância. Ao tentar dominar esta gramática para responder aos questionamentos das professoras, percebi os limites tênues e muitas vezes conflitantes que existiam nas propostas de formação. Embora bem fundamentada nos saberes-fazer mais técnicos, baseados na teoria cognitiva da psicologia espacial da criança, percebi que ainda não conseguia alterar substancialmente conceitos, atitudes e práticas, seja no ensino de geografia, seja no específico da cartografia.

Percebi que a minha compreensão de cartografia estava dentro de um senso comum da cartografia clássica, cartesiana, eurocêntrica... Contraditório, não é? Na ânsia de uma cientificidade cartográfica eu estava presa em um senso comum, que continha apenas uma definição de mapa (figura 3). Comecei a indagar a mim mesma por que ensinava o que

⁴ No texto ‘Da Política Pluralista para a Cartografia Plural: contribuições da Teoria do Discurso’ (BREDA e BREDA, 2020) problematizamos as variadas concepções distintas de cartografia e de mapa.

ensinava, por que aprendi o que aprendi, por que cartografava o que cartografava. O óbvio já não era tão mais óbvio.

Figura 3. Grades cartográficas



Fonte: BREDA, 2020a, s/p.

As perguntas “*Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?*” ou o “*Croqui é só um esboço do mapa?*” vieram e abalaram minhas certezas. Foi necessário alguém “de fora da geografia”. Trabalhar com as professoras pedagogas me levou a questionar a cartografia, e isso ao final me levou também a questionar sobre mim mesma, sobre minha formação, minhas histórias, minha educação. Poderia ter ignorado, mas aceitei a crise cartográfica e fui buscar entender meus pensamentos, mapas, ações, crenças recebidas pela família, escola, trabalho, meios de comunicação, etc... Comecei a (me) questionar *por que alguns aspectos/habilidades/noções são ensinados e outros não? Quais as consequências da legitimação de uma cartografia como conhecimento oficial/científico da didática da cartografia?*

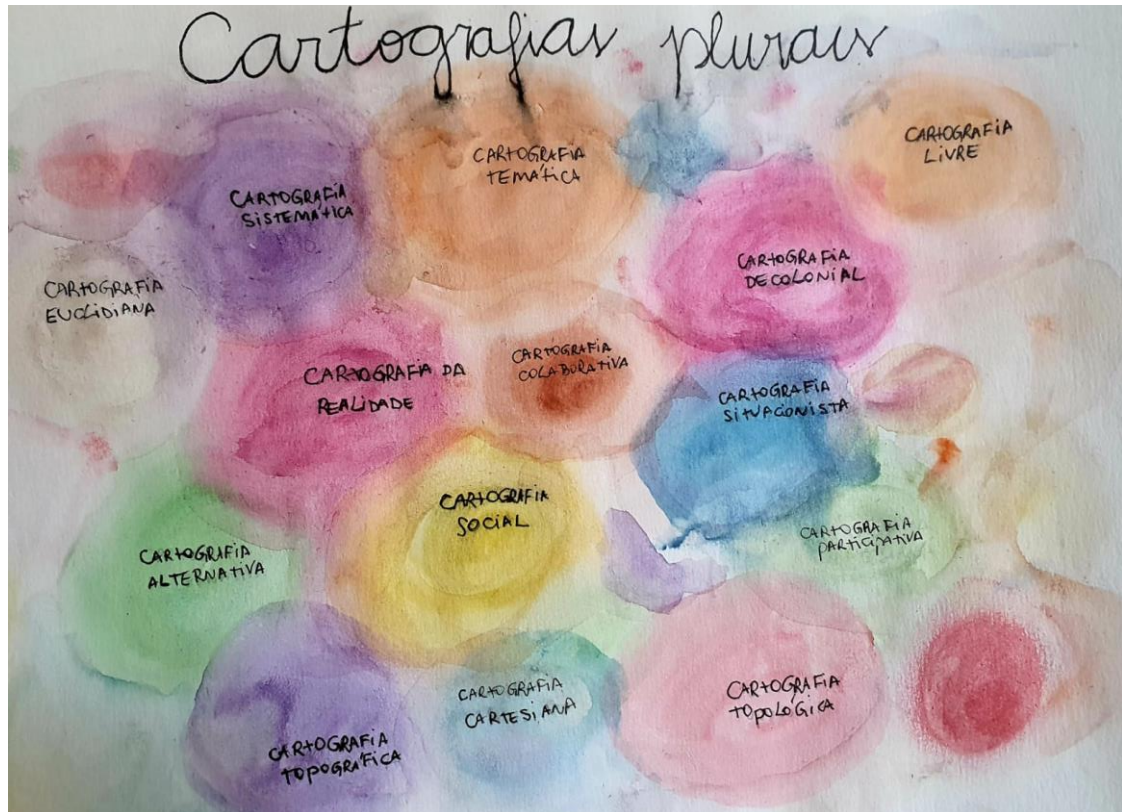
Foi ao tentar entender a situação do ensino de Geografia e o cruzamento de discursos encontrados nas práticas das professoras que me preocupei em aprofundar os estudos no processo de disciplinarização e seleção dos conteúdos de Cartografia na disciplina de Geografia. Tal movimento me ajudou a perceber o currículo como campo de disputa. Em outras palavras, na busca de identificar como as professoras dos anos iniciais ensinam

Geografia, pressupõe a necessidade de entender quais eram as bases institucionais e fontes dos saberes da didática da Cartografia brasileira apresentadas como discursos pedagógicos.

Ao reconhecer a Cartografia Escolar hegemônica no Brasil como funcional e instrumentalizada por originar-se da Semiologia Gráfica e da Psicologia Genética, identifiquei que isso trouxe, presumivelmente, à visão da linguagem cartográfica algumas concepções típicas destas áreas de estudo, mais ou menos de acordo com quatro tendências imbricadas entre si: I) propensão a uma aprendizagem e domínio do espaço, seguindo uma sequência progressista; II) com a prevalência de uma racionalidade espacial matematizada e fragmentada: a concepção rígida de mapa encontra-se nas fronteiras gramaticais; III) prevalência da finalidade comunicativa e instrumentalista sobre a expressiva, homogeneizando uma forma de representar o espaço com alto nível técnico; IV) redução da essência da linguagem reduzida ao domínio da gramática (língua), como resultado da distinção imprecisa entre linguagem e língua cartográfica, gerando uma confusão linguística (BREDA, 2017).

Hoje percebo que a armadilha escondida dentro das grades cartográficas consistia em pensar que tudo estaria resolvido se negássemos o diferente. Em vez de aplicar esse paradigma de exclusão, seria mais útil, na minha perspectiva, se exercitássemos o pensamento do acréscimo. Pensar um entendimento mais completo e compreensivo permite que não olhemos apenas para uma (a minha/a nossa) cartografia, mas também para outras cartografias (figura 4). O pensamento do acréscimo não é um modelo que aceita tudo, mas sim um meio de avaliarmos também a nossa razão cartográfica (BREDA, 2021), identificando nossos limites do que é válido, do que precisa ser alterado. Possibilita a absorção de outras concepções espaciais, de outras simbologias, de outros grafismos. Com isso, não nos isolamos em nosso mundo cristão, eurocêntrico, patriarcal, racional, cartesiano...

Figura 4. Cartografias plurais



Fonte: a autora

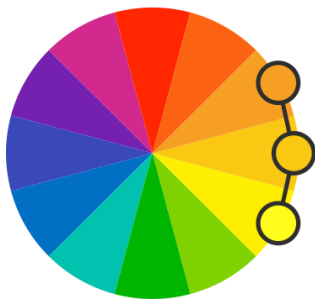
Antes de finalizar essa seção apresento um exemplo deste pensamento, operando com mecanismos da cartografia temática sobre a variável visual cor. Quanto queremos mapear um mesmo tema evidenciando quantidade, usamos uma mesma cor, variando sua tonalidade/intensidade para dar uma ideia de ordenação e/ou valor. Mas quando queremos evidenciar fenômenos diferentes ou dissociados escolhemos cores complementares (cores opostas no disco de cores), para produzir uma sensação de choque visual.

Então vejam a figura 5. O contraste aqui está dentro de uma *alteridade positiva* (LACLAU, 2011), ele é intencionado e escolhido para exaltar a diferença. *O que acontece se olharmos para um vermelho-escarlata e um azul-ciano separadamente? E se colocarmos um ao lado do outro?* Os cartógrafos temáticos, pintores e aficionados por filtros do Instagram sabem disso...quando intensificamos os contrastes, as cores ficam mais vibrantes, ganham luz, destaque... Muitas vezes a vibração de uma cor se "intensifica" quando a colocamos ao lado de uma cor oposta. Isso não significa que o contraste anulou as cores. Pelo contrário, evidencia ainda mais a cor (figura 6). O que

quero dizer é que meu texto-fala aqui não tem a intenção de convencer ninguém. Faço essas reflexões na esperança de que minhas ideias evidenciem ainda mais as de vocês, seja por semelhança, seja pelo contraste. Desejo que meu texto-fala desoriente e provoque a busca por caminhos fora da linha pontilhada traçada pelo mapa temático, como nos (en)canta Ferdí na música que apresenta essa seção. Lógico que se pensamos em contraste, em diferença, precisamos pensar no cuidado com o outro. Bakhtin (2006) nos inspira muito nessa amorosidade na/da alteridade.

Figura 5. Cores análogas e cores complementares

Cores análogas

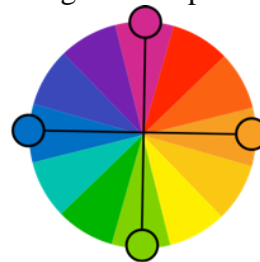


Cores complementares



Fonte: a autora

Figura 6. Efeitos de contrastes entre cores análogas e complementares



Fonte: a autora

De aqui em diante...do agora para o que virá...

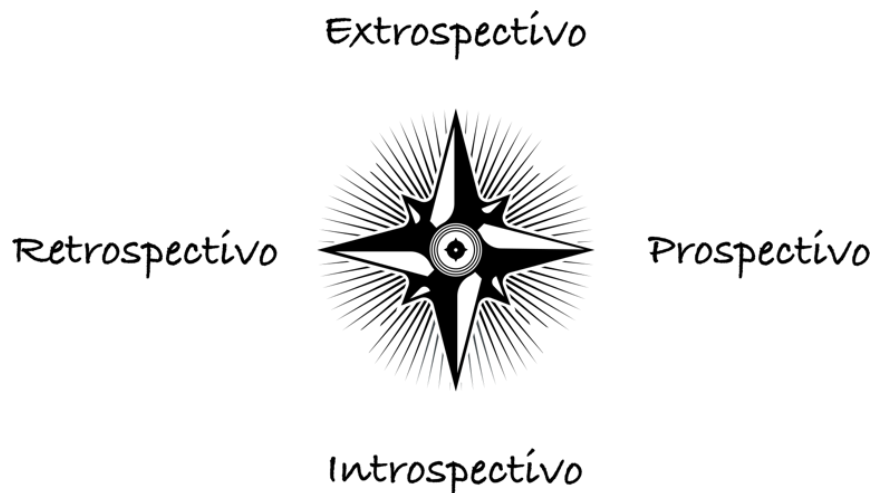
“o espaço tridimensional em que sua pesquisa está situada cria o sentido contínuo de deslocamento, enquanto ela se move de um passado rememorado em um lugar para o momento presente em outro, todos construindo imaginativamente uma identidade para o futuro”

Clandinin e Connelly – Vivendo, contado, recontando e revivendo histórias

Clandinin e Connelly (2011), a partir do conceito de lugar fundacional de Dewey, pontuam que a pesquisa narrativa envolve a reconstrução da própria história do pesquisador e de sua pesquisa, o que nos leva a olhar para 4 direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva (figura 07):

Por **introspectivo** queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por **extrospectivo**, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por **retrospectivo** e **prospectivo**, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenta tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais (...) combinados à noção de lugar (situação). (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 85-86)

Figura 7. Direções investigativas segundo Clandinin e Connelly



Fonte: a autora

Se nas outras seções olhamos para as direções introspectivas e retrospectivas, aqui calibraremos nossa bússola para as direções extrospectivas e prospectivas. Para além das questões e tentativas de respostas escritas na tese, nesses últimos três anos sigo (ainda) com os questionamentos das professoras. E isso tem me levado a dois movimentos/questionamentos convergentes:

Um – *o que lateralidade tem a ver com a geografia? Como a orientação corporal está ligada à orientação espacial? Ou ainda: qual a relação do corpo com o espaço (mundo)?* Com isso, percebi que meu corpo e mente estavam separados. Que orientar não é apenas uma atividade corporal, mas também mental. Que sou uma pessoa inteira no/com o espaço. São inclusive essas experiências mentais-corporais que compartilho na exposição virtual *Retratados Cartográficos*, organizada especialmente (e com muito carinho) para este evento (BREDA, 2020a). Para essa questão tenho encontrado terras férteis no campo da Geografia Humanista (TUAN, 1975, 2014, 2020; DARDEL, 2015; ROBINSON, 2017; PINHEIRO, 2005; SEEMANN, 2020).

Dois – *porque tenho que trabalhar lateralidade? Por que alguns aspectos/habilidades/noções são ensinados e outros não?* Questionar a alfabetização cartográfica e a própria concepção de mapa tem me colocado em movimento para pensarmos uma cartografia no plural, pois não há uma única forma de representação. Ao contrário, há um caleidoscópio de grafias espaciais, de cores contrastantes e intensas. Seria ingênuo pensarmos que uma razão cartográfica daria conta de tudo, de mapearmos o mundo de forma única e definitiva. Para esse caminho, tenho buscado direcionamentos nas reflexões da cartografia crítica e geografia cultural (COSGROVE, 1985; SEEMANN, 2005, 2014; HARVEY, 2014; WOOD, 1978; GIRARDI, 2012, WODWARD E LEWIS, 1998) e nos estudos pós-coloniais e decoloniais (PORTO-GONÇALVES, 2002; SOUZA SANTOS 2004, 2011; SPIVAK, 2010; MASSEY, 2004, 2015; CRUZ, 2017, KOPENAWA E ALBERT, 2015, LACLAU, 2011, HAESBAERT, 2020).

Figura 8. Imagem caleidoscópica e suas possibilidades de articulações teóricas



Fonte: a autora

Como podemos observar na figura 8, trata-se de um caleidoscópio que permite a articulação da existência de múltiplos sentidos e formas de expressão do espaço. Olhando por esse espectro, os conceitos das coisas não estão fechados ou encerrados em um sentido único e totalizante, mas trata-se de *conceitos em processo*, ou seja, estão no movimento incessante por significação, o que nos leva a pensar que são sempre contingenciais e provisórios (LACLAU, 2011).

Foi a partir desse espectro que, ao mesmo tempo que me orientei com as *direções investigativas*, localizei o meu lugar desconfortável de pesquisadora, e com isso identifiquei fronteiras, não só exteriores como interiores. Se na pesquisa de doutorado tive alguns incômodos, agora ao trabalhar com educação indígena as fronteiras são outras. E é ajustando minhas lentes caleidoscópicas às 4 *direções investigativas* e à minha *bussola suleada* que sigo buscando novos caminhos metodológicos, transitando por fronteiras epistemológicas, buscando pontes teóricas e um equilíbrio entre o pessoal e profissional.

Por isso, para finalizar esse texto-fala apresento alguns escritos que têm me levado a algumas compreensões teórico-metodológicas acerca do que poderia ser uma cartografia pluralista (BREDA e BREDA, 2020) que venho experimentando até o momento.

Crucial para nomear essa cartografia plural será a ideia de porosidade. Seja de uma geometáfora emprestada da geologia (como ficou definido na tese em 2017), ou ligada aos poros da pele e daquilo que passa pelo nosso corpo (do que venho experimentando com as pinturas corporais Kayapó no sul do Pará), tenho defendido a ideia de **cartografias porosas**⁵ na busca de uma fronteira também porosa, para que qualquer um dos lados possam ser respeitados, e suas ligações possam ser estimuladas (mesmo quando a compreendemos). Vamos lá:

Cartografia porosa... uma cartografia que se revela no próprio fazer. Que se modifica constantemente e que cria um terreno para múltiplas explorações. Uma cartografia ampla, à deriva⁶. Reorientação de concepções geográficas. Mudança de um verbo. Sular⁷. No nome temos a ideia de porosidade que começamos a definir. Inter-relação entre o que pode ser absorvido por essa cartografia e os nossos posicionamentos ético-políticos. Cartografia porosa. Uma ideia nomeada. Uma metáfora cunhada entre poros rochosos e peles. Trânsito entre geografia e corpo. Reconhecer a capacidade fluida da cartografia disposta a grafar um mundo que muda e que nos modifica. Perceber um estado de disponibilidade para absorver e recombina grafias com outras funções e outros formatos. Uma cartografia rizomática⁸ que, ao contrário de dividir ou subtrair, some e multiplique. Uma metáfora que indica outras possibilidades para a nossa compreensão de mundo. A porosidade pressupõe uma abertura para outros alfabetos cartográficos, com caracteres que são desconhecidos para nós. Poros que conduzem mapeamentos “distantes” a entrarem em contato. Mas porosidade não é absorver tudo. É também um filtro, daquilo que acomoda e do que incomoda. É decantar, o que pressupõe tempo, para saber o que fica na superfície e o que infiltra nas profundezas. É entrar, passar e deixar o excesso escorrer. O que não cabe é eliminado, não fica preso, como em um sistema fechado. Uma cartografia que reconhece os “pontos cegos”⁹ e busca outros ângulos do lugar que estamos quando mapeamos. Que tenha uma escala métrica ou uma escala do olhar, ou ainda uma escala do sentir. Que o observador possa estar fora e acima do objeto, mas que também possa estar ao lado ou ainda ser o objeto mapeado. Olhar para fora, olhar desde fora, olhar para dentro, olhar desde dentro. Que exale sentimentos e transpire emoções¹⁰. Nosso estar no mundo é um atributo de presença. Do corpo junto à terra, percebendo e produzindo espaçotempos. Um corpo em movimento e de suas formas expressivas em ações. Um corpo que pensa, sente, significa, descobre e aprende com a terra. Uma cartografia que nos propicie a possibilidade da surpresa e do imprevisível. Que ordene, mas que também desordene. Que oriente, mas que também desoriente. Que nos dê o prazer e nos desafie diante do simultâneo, do líquido, do

⁵ Os trabalhos artísticos estão expostos virtualmente em <https://www.instagram.com/cartografiasporosas/>

⁶ Referência à ideia de mapas à deriva, de Oliveira Junior (2002)

⁷ Ideia proposta por Campos (2016) a partir das astronomias do Sul.

⁸ Rizoma é uma proposta epistemológica da teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996).

⁹ Reflexão entre as técnicas projetivas da perspectiva linear e a relação da apropriação visual do espaço de Cosgrove (1985).

¹⁰ Pensar as emoções dentro da perspectiva geográfica tem sido um caminho feito por Silva (2018)

instantâneo¹¹. Que se preocupe com o tema, mas também com a forma estética. Um fazer cartográfico que questiona as fronteiras e delimitações do que é mapa. Que as camadas dos mapas não fiquem apenas nas superfícies, mas que possam penetrar nas profundezas das peles de papel¹². Que ela seja sistemática ou temática, mas que também possa ser caótica ou inclassificável, euclidiana ou topológica¹³, controlada ou descontrolada, estável ou instável, harmônicas ou desarmônicas. Que possamos mapear o passado, o presente e nossos anseios do futuro. Que possamos mapear o espaço terreno, o espaço celestial, o espaço divino, o espaço imaginário, o espaço alucinado, o espaço mítico, o espaço virtual... Que possamos fazer mapas conectados e desconectados. Duradouros, em papel, pedra, pele, metal ou madeira. Mas também mapas de curta duração¹⁴, performáticos¹⁵, poéticos, mentais¹⁶, esquemáticos, inacabados. Que possamos grafar com nanquim, tinta, sangue¹⁷, terra. Que possamos escolher as nossas cores. Que o mapeamento seja físico, ou memorizado, do consciente ou do inconsciente¹⁸, do conhecido ou do desconhecido¹⁹. Que ele seja desenhado, pintado, esculpido²⁰, narrado²¹, dançado²², sentido. Que possamos... (BREDA, 2020b, p. 299-301)

Vejam, isso não é uma cartografia “em cima do muro”, “perdida”, “sem saber para que lado vai”. Ainda que denote uma situação de fluidez, a porosidade envolve tanto a condição de permeabilidade como a de impermeabilidade. Ou seja, na condição de porosidade todos os estilos e cores de grafias e sentidos de espaços podem ser identificados, (re)conhecidos e legitimados, mas a sua absorção não é garantida ou obrigatória. Isso dependerá dos motivos de mapeamentos e das escolhas (conscientes e coerentes) dos moldes e modelos do sujeito mapeador.

A condição da porosidade das fronteiras cartográficas está diretamente ligada à escolha de uma razão cartográfica e seus teoremas matemáticos (BREDA, no prelo). Isto não

¹¹ A metáfora sobre a liquidez é cunhada nas reflexões de Bauman (2001).

¹² Os yanomami utilizam o termo *utupa siki* (peles de papel) para as páginas escritas (KOPENAWA E ALBERT, 2015).

¹³ Referência a ideia de mapa topológico (BREDA, no prelo).

¹⁴ Termo utilizado por Tuan (2013) ao se referir a durabilidade dos mapeamentos.

¹⁵ Termo utilizado por Woodward e Lewis (1998) ao apresentarem uma “classificação “de produção e registros espaciais de culturas não-ocidentais.

Tabela 1 – Categorias de representações espaciais do pensamento e expressão não-ocidentais

¹⁶ Tuan (1975) compreende mapa mental como um tipo especial de imagem, que não necessariamente será grafado em materiais, como o papel.

¹⁷ Referência a coleção Tchuktchi que inclui mapas desenhados com sangue de rena em placas de madeira (HUTOROWICZ e ADLER, 1911).

¹⁸ Referência a ideia de lugar geopsíquico, uma relação entre Geografia e Psicanálise (2019).

¹⁹ Referências as reflexões de Wright (2014) sobre *Terrae inconitae* e o lugar da imaginação na Geografia.

²⁰ Referência ao mapa esculpido em pedra dos Tayronas (Colômbia).

²¹ Referência as ideias de narrativas cartográficas de Freitas e Breda (2019).

²² Referência as ideias sobre a interligação entre as pessoas e o cosmos representadas em rituais (danças e cânticos) xamânicos (WHITEHEAD, 1998).

significa necessariamente misturar as cartografias ou abandonar o cartesianismo (afinal, quem nunca quis saber a duração e caminho exato de uma viagem?!), mas de fazer concessões para outras formas de apresentação. Com isso, podemos nos libertar das grades cartográficas (*grids*) que nos prendem, absorvendo os contrastes, criando fissuras nas fronteiras cartográficas e equilibrando as grafias espaciais. Esta é, então, a ideia de uma Cartografia que me ensina e que me faz ensinar.

Agradecimentos

Agradeço às professoras participantes do curso de formação, que abriram mais que as portas de suas salas. Compartilharam comigo suas experiências, intensificando as minhas próprias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1993.

BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única: Infância Berlimense 1990**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BREDA, T. V. **“Porque eu tenho que ensinar lateralidade?”: experiências formativas com professoras dos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autónoma de Madrid, Campinas, 2017.

BREDA, T. V. Cartografias porosas: um caminho para compreender o(s) sentido(s) de espacialidade(s) na Amazônia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v.21, p.79 - 96, 2019.

BREDA, T. V. **Retratos Cartográficos**. XI Colóquio de Cartografia para crianças e Escolares. Pelotas, 2020a.

BREDA, T. V. **“Porque eu tenho que ensinar lateralidade?”: experiências formativas com professoras dos anos iniciais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020b.

BREDA, T. V. Mapas (de) indígenas na Amazônia: por uma cartografia decolonial. **Revista Ciência Geográfica Ensino - Pesquisa – Método**, v. XXV, p.282 – 299, 2021.

BREDA, Thiara Vichiato. Razões cartográficas e motivos de mapeamentos: notas sobre representações espaciais indígenas. **Rae'ga**, Número temático A Amazônia pela “lente” da geografia em suas múltiplas escalas. v.52, p. 151–171, 2021.

BREDA, T. V.; BREDA, T. V. Da Política Pluralista para a Cartografia Plural: contribuições da Teoria do Discurso. In: STRAFORINI, Rafael et al. **Sentidos de Geografia nas práticas escolares, políticas curriculares e na formação de professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, v.1, p. 291-321.

BREDA, T. V.; STRAFORINI, R. Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa. **Ateliê geográfico**. v. 14, n. 2, p. 280 – 297, 2020.

BREDA, T. V. Para além dos mapas topográficos: notas sobre cartografias topológicas e distâncias distorcidas. In: MARANDOLA, E. **Contribuições humanistas para a geografia contemporânea**. Teresina: EDUFPI, no prelo.

COSGROVE, D. Prospect, Perspective and the Evolution of the Landscape Idea. **The Royal Geographical Society**, v. 10, n. 1, p. 45-62, 1985.

COSGROVE, D. **Mappings**. London: Reaktion Books, 1999.

CRUZ, V. do C. Geografia e pensamento decolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. do C. OLIVEIRA, D. A. de (orgs.) **Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 15-36.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DIAS, J. M. T. **Lugar geopsíquico: contribuições da Psicanálise para uma epistemologia da Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, A. S. F. de. BREDA, T. V. Narrativas cartográficas: quando o mapa vira texto. **Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas**, v. 9, n. 18, p. 106-124, jul./dez., 2019.

GIRARDI, G. Mapas alternativos e educação geográfica. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p 39 – 51, 2012.

HARVEY, S. Twisted Logics: A Topological Turn in Counter-cartography and Some Artistic Antecedents. In: MOSER, C., KRAMER, K. (orgs.). **Figuren des Globalen: Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Kunst und Medien**. V&R, 2014, p. 567-576.

HUTOROWICZ H. de, ADLER, B. F. Maps of Primitive Peoples. **Bulletin of the American Geographical Society**, v. 43, n. 9, p. 669-679, 1911.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación: Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. In: **Escuela poder y subjetivación**. LARROSA, J. (Org.), Madrid: La piqueta, 1995. p. 259-332.

MASSEY, D. **Pelo Espaço. Uma Nova política das espacialidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

PINHEIRO, J. Q. Mapas cognitivos do mundo: representações mentais distorcidas? In: SEEMANN, J. A Aventura cartográfica: Perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão gráfica, 2005, p. 151 – 169.

ROBINSON, A. H. Which Map Is Best?. In: LAPAINE, M.; USERY, E. L. **Choosing a Map Projection**. Springe international, 2017, p. 1-14.

SEEMANN, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, Vitória, v. 4, p. 49-60, 2003.

SEEMANN, J. **Sobre mapas e mundos: Yi-Fu Tuan e o olhar humanista sobre a cartografia**. No prelo.

SEEMANN, J. Tradições humanistas na cartografia e a poética dos mapas. In: MARANDOLA Jr. E., HOLZER; W.; OLIVEIRA, L. (orgs.) **Qual o espaço do lugar: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 69 – 91.

SEEMANN, J. Perspectivas humanísticas na relação entre a percepção ambiental e a cartografia. In: Anais...**Simpósio Nacional sobre Geografia, percepção e cognição do meio Ambiente – Homenageando Livia de Oliveira**. Londrina, 2005, p. 1-16.

SOUZA SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São João: Cortez, 2002. v. 1.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Y. Images and mental maps. **Annals**, Association of American Geographers, v. 65, n. 2, 1975.

TUAN, Y. Cartografia e humanismo: concordâncias e discordâncias. **Geograficidade**, v.10, n.1, 2020, p. 129-137.

WHITEHEAD, N. Indigenous Cartography in Lowland South America and the Caribbean. In: WOODWARD, D.; LEWIS, G. M. (orgs.). **The History of Cartography, Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Australian and Pacific Societies**. Chicago: University of Chicago Press, 1998, p. 301-326.

WOOD, D. Introducing the cartography of reality. In: LEY David, SAMUELS, Marwyn (eds.) **Humanistic Geography: Prospects and Problems**. Chicago: Maaroufa Press, 1978, p. 207-209.

WOODWARD, D.; LEWIS, G. M. Introduction. In: _____ (orgs.). **The History of Cartography**. Volume 2 Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Australian, and Pacific Societies. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

‘WRIGHT, J. K. Terrae inconitae: o lugar da imaginação na Geografia. **Geograficidade**, Niterói, v.4, n. 2, p. 4-18, 2014