UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

THIAGO LUIZ CALANDRO

MEMÓRIA E IDENTIDADE EM JAGUARIAÍVA, PARANÁ: CONTRIBUIÇÃO À CARTOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Financiamento: FAPESP

Orientador: Professor Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro - SP

2015

526.8 Calandro, Thiago Luiz
C142m Memória e identidade em Jaguariaíva, Paraná: contribuição à cartografia escolar / Thiago Luiz Calandro. - Rio Claro, 2015
195 f. : il., figs., fots., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: João Pedro Pezzato

1. Cartografia. 2. Espaço. 3. Memória. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

THIAGO LUIZ CALANDRO

MEMÓRIA E IDENTIDADE EM JAGUARIAÍVA, PARANÁ: CONTRIBUIÇÃO À CARTOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Comissão Examinadora

Professor Dr. João Pedro Pezzato (orientador)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Professora Dra. Andréia Medinilha Pancher
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Professor Dr. Denis Ritcher
Universidade Federal de Goiás (IESA)

Rio Claro, SP, 14 de outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Luiz e Edna, pela presença, pela confiança e pela minha formação moral.

Aos meus irmãos, Fernanda e Junior, pelo incentivo.

Ao professor dr. João Pedro Pezzato, pela confiança, apoio e orientação durante o todo o processo de pesquisa.

À Silmara Lisboa, minha querida namorada, pelo grande apoio e pela paciência.

À família da minha namorada, seu Rivair, dona Sirlei, Ronaldo e Silvana.

Aos meus amigos, Giovani, Armando, Guilherme, Vitor, Danilo, João, Ediumar, Natã, Caio, João Gabriel, Edevando, Tadeu, Gabriel, Diego, Henrique, José Renato, Gustavo e Larissa, que quase sempre estiveram presentes durante meus momentos de distração.

Aos meus amigos de graduação, Guilherme, Marlos, Abylene, Ana Roberta, Ana Carolina, Thiago, João e Douglas, que fizeram parte da minha trajetória geográfica.

Ao professor dr. Levon Boligian, pelo incentivo e apoio durante meus primeiros contatos com a UNESP Rio Claro.

Ao amigo Paulo Penteado, pelo suporte durante os primeiros meses de minha mudança para o município de Jaguariaíva, Paraná.

À Prefeitura Municipal de Jaguariaíva, em especial ao historiador Rafael Pomim, pelo apoio e compartilhamento de saberes da história do município que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos diretores dos colégios onde desenvolvi a pesquisas, Jane, Graciane e Vinícius, pela disponibilidade e paciência.

À minha amiga, Christiane, pelas conversas, conselhos e orientações em relação à pesquisa.

À UNESP Rio Claro, pelos momentos de socialização e produção de conhecimentos ligados à minha pesquisa.

À professora dr[a]. Elizabeth dos Santos Braga, por me acolher em sua disciplina na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que me proporcionou um melhor desenvolvimento da pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro e pelas orientações do parecerista durante a elaboração da pesquisa.

Obrigado!

RESUMO

Em um mundo globalizado, faz-se cada vez mais necessário estudar as identidades regionais e locais, no intuito de promover sua valorização e formar cidadãos atuantes em todas as escalas espaciais. Assim, este trabalho mostra uma discussão que aproxima memória e representações espaciais realizadas pelos alunos do ensino fundamental do município de Jaguariaíva, Paraná. As identidades culturais são tratadas como instância de produção de sentido no que diz respeito aos espaços de vivência. As relações entre ensino formal, em especial o currículo selecionado pela Geografia Escolar, e os saberes da experiência vivida, podem contribuir para o estudo das referências e horizontes espaciais dos moradores das regiões urbanas e rurais. Essa perspectiva é proposta como discussão que visa contribuir para o avanço das reflexões a respeito da relação entre a Cartografia Escolar e a produção de sentido de pertencimento em diferentes localidades. Nesse sentido, procuramos responder a duas perguntas: "Como as experiências vividas, interpretadas e reconstruídas no município de Jaguariaíva, Paraná, interferem na construção da imagem do espaço de vivência dos alunos?" e "Como essas representações espaciais dos alunos, que são carregados de impressões e experiências podem contribuir para o estudo da Cartografia Escolar?". Fizemos uma análise das produções que os alunos desenvolveram em algumas atividades, a partir da perspectiva da memória e tendo como referência espacial o citado município. Partindo do pressuposto de que a representação do espaço é interacional, múltipla e aberta, os estudos da imagem do espaço e da memória, por meio das atividades realizadas com as crianças, apontaram para um lugar que se atualiza, reconstrói-se, reformula-se constantemente e suporta inúmeras representações a partir das interações sociais. Desta forma, o espaço é fruto também da imaginação, necessária para a continuidade do múltiplo, do não sincrônico e do político nas práticas espaciais. No âmbito da Cartografia Escolar, a relação memória, espaço e representação podem contribuir para compreensão do aluno como parte do espaço e o espaço parte do aluno, quebrando a dualidade entre indivíduo e sociedade, indivíduo e espaço.

Palavras-Chave: Espaço. Memória. Cartografia Escolar.

ABSTRACT

In a globalized world, more and more necessary is done to study the regional and local identities in order to promote their valuation and form active citizens in all spatial scales. This work carries out a discussion which approaches the memory with spatial representations made by elementary school students in the city of Jaguariaiva, Paraná, Brazil. Cultural identities are treated as meaning production instance regarding living spaces. The relations between formal education, especially the curriculum selected by school geography, and the knowledge of lived experience, can contribute to the study of references and spatial horizons of residents of urban and rural regions. This perspective is proposed as discussion which aims to contribute to the advancement of thinking about the relationship between school mapping and the production of sense of belonging to different locations. In this sense, looking repoder two questions: "how the experiences, interpreted and reconstructed in the city of Jaguariaiva, Paraná, interfere with the image construction of student living space?" And "how these spatial representations of the students, who are loaded impressions and experiences can contribute to the study of Cartography School? "we did an analysis of the productions that students have developed from some activities, with the spatial reference the city of Jaguariaiva, Paraná Brazil, from the perspective of memory. Assuming that the representation of space is interactive, multiple and open the space image studies and the memory from activities with children, they pointed to a place that updates, rebuilds, constantly reshapes and supports numerous representations from social interactions. In this way, space is the result also of imagination, necessary for the continuity of multiple, non-synchronous and political practices in space. Under the School Cartography, the relationship memory, space and predictions present can contribute to student understanding as part of the space and the space of the student, breaking the duality between individual and society, individual and space.

Keywords: Space. Memory. School Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização de Jaguariaíva.....102
Figura 2: Mapa de localização das escolas.....103
Figura 3: Início de Jaguariaíva.....108
Figura 4: Igreja de Castro.....110
Figura 5: Debret.....111
Figura 6: Foto da obra Porto de Jaguariaíva, Jean Baptiste Debret, 1827.....112
Figura 7: Cemitério.....113
Figura 8: Centro Comercial.....114
Figura 9: Colégio Estadual Anita Canet.....117
Figura 10: Ferrovia.....119
Figura 11: Codomínio Matarazzo.....120
Figura 12: Mudança do nome do Colégio Estadual Rodrigues Alves.....122
Figura 13: Produções Semelhantes.....123
Figura 14: Vila Kennedy.....125
Figura 15: TV na Praça em 1970.....121
Figura 16: Colégio Estadual Nilo Peçanha.....126
Figura 17: Rua esburacada.....129
Figura 18: Mariane em seu quarto.....131
Figura 19: O bairro de João Vitor.....132
Figura 20: O bairro de Filipe.....132
Figura 21: Interação, jogando futebol.....135
Figura 22: Vizinhança de Géssica.....136
Figura 23: Gabriela jogando videogame.....137
Figura 24: O bairro “antes” e “depois”.....140
Figura 25: O rio poluído.....142
Figura 26: Desmatamento.....143
Figura 27: A nova prefeitura.....145
Figura 28: Bullyng.....146
Figura 29: O caminhão de Joseli.....148
Figura 30: O Cinema.....151
Figura 31: A serra do Butiá.....153
Figura 32: O Cerrado da Roseira.....154
Figura 33: Desenho do Parque Linear.....156
Figura 34: Foto do Parque Linear.....156
Figura 35: Desenho do Palacete Matarazzo.....157
Figura 36: Foto do Palacete Matarazzo.....158
Figura 37: Desenho da cachoeira do Véu da Noiva.....159
Figura 38: Foto da cachoeira do Véu da Noive.....,159
Figura 39: Desenho da Estação Ferroviária.....160
Figura 40: Foto da Estação Ferroviária.....161
Figura 41: Desenho da Serra.....162
Figura 42: Foto da Serra.....162
Figura 43: Desenho do pinheiro de Araucária.....163
Figura 44: Foto do pinheiro de Araucária.....164
Figura 45: Desenho da enchente de 1954.....165
Figura 46: Foto da enchente de 1954.....165
Figura 47: Desenho do Condomínio Matarazzo.....166
Figura 48: Foto do Condomínio Conde Francisco Matarazzo.....167
Figura 49: Desenho da experiência na fábrica.....168
Figura 50: Foto da fábrica.....168
Figura 51: Desenho da Igreja do Bom Jesus da Pedra Fria e da praça.....169
Figura 52: Foto da Igreja do Bom Jesus da Pedra Fria.....170
Figura 53: Desenho do parque municipal Ruy Cunha.....170
Figura 54: Foto do parque municipal Ruy Cunha.....171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
1 A CARTOGRAFIA ESCOLAR **17**
1.1 A Cartografia Escolar no Brasil 17
1.2 A Cartografia crítica e identidade 24
2 MEMÓRIA , ESQUECIMENTO E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO **37**
2.1 Representação , espaço e memória 37
2.2 A noção de quadro social e memória coletiva 47
2.3 Memória, esquecimento, espaço 52
3 IDENTIDADE **73**
3.1 Identidade e memória 73
3.2 Identidade e linguagem 76
3.4 Identidade e globalização 82
3.5 Em busca de identidades espaciais 86
4 METODOLOGIA **92**
4.1 Um caminho metodológico 92
4.2 A práxis metodológica 100
4.3 A contextualização do espaço da pesquisa 101
5 AS REPRESENTAÇÕES DA MINHA JAGUARIAÍVA (PR) **103**
5.1 A visita de Rafael 104
5.1.1 Colégio estadual Anita Canet 107
5.1.1.2 Imagem da escola municipal Isabel Branco e do colégio estadual Anita Canet 115
5.1.1.3 Colégio Rodrigues Alves 117
5.1.2 Colégio estadual Nilo Peçanha 124
5.3 A entrevista 138
5.4 Minha Jaguariaíva em relação a... 141
5.4.1 Problemas sociais e ambientais em Jaguariaíva 141
5.4.2 Governo e Jaguariaíva 144
5.4.3 Cidade e violência 146
5.4.4 Cidade e futuro 147
5.4.5 Cidade e Lazer 149
5.4.6 Cidade e Campo 152
5.4.7 Jaguariaíva em Fotos 154
6. MAPAS DA MEMÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR **172**
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS **183**
REFERÊNCIAS **189**

A RECONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA GEOGRÁFICA

Reconstrução! Talvez seja essa a palavra que esteja mais relacionada a todo esse trabalho de pesquisa e, em certo sentido, com a minha forma de pensar sobre como cheguei até aqui.

Reinterpreto, atualizo e reencontro algumas lembranças em minha mente a partir de minhas experiências cotidianas. Pensando em Geografia não é diferente. Recordo-me dos conteúdos geográficos iniciados na escola e aprofundados na academia, e a cada experiência no espaço e tempo assimilo novas formas de compreensão e ressignifico em uma teia muito particular de pensamentos.

Diante de uma tentativa de compreender minha trajetória geográfica, lendo a obra da geógrafa Dorren Massey, *Pelo Espaço* (2008), que foi fundamental para esse trabalho de pesquisa, me deparo com a seguinte passagem:

> Quando eu era criança, costumava brincar girando um globo terrestre ou folheando rapidamente um mapa e, abaixando um dedo, tocava um lugar, sem olhar para onde. Se ele tocasse terra, eu tentava imaginar o que estava acontecendo 'lá' 'então'. Como as pessoas viviam a paisagem, qual era a hora e o dia e qual a estação do ano. Meu conhecimento era extremamente rudimentar, mas eu era completamente fascinada pelo fato de que todas essas coisas estavam acontecendo naquele momento, enquanto eu estava ali, em Manchester, na cama (MASSEY, 2008, p. 35).

Ao ler essa passagem do livro, vieram à cabeça algumas memórias nas quais, em algum sentido, eu estava pensando sobre o espaço. Uma lembrança é quando eu visitava o monumento Cristo Rei, na cidade de Cornélio Procópio, Paraná, que foi construído no alto de um morro e relativamente mais alto que todo seu entorno. Ali, durante a noite, conseguimos enxergar as luzes das cidades próximas tanto do norte do estado do Paraná quanto do sul do estado de São Paulo. Minha grande dúvida era qual cidade era qual diante daqueles pequenos e grandes aglomerados de luzes. Lembro-me que, com essa dúvida, chegava à minha casa e perguntava ao meu pai — grande conhecedor daquela região — a qual cidade aquelas luzes correspondiam.

Outra lembrança que me marcou muito foi quando viajava de ônibus com meus amigos de basquete. Íamos a várias cidades do Paraná e de São Paulo; eu sempre ficava observando as paisagens passando na janela do ônibus. Contudo, lembro que, de uma maneira muito particular, classificava as cidades que passavam de acordo com sua "fama" no basquete ou de acordo com a estrutura dos ginásios esportivos que encontrava nelas. Hoje, minhas perspectivas sobre a análise e compreensão do espaço mudaram, sendo fruto das

minhas experiências, compreendidas em um mesmo extrato que tem extremos de mais alto grau e que vão do conhecimento empírico ao científico.

Agora parece que sempre gostei da matéria de Geografia na escola. Mas acho que sim. Sempre tive, se isso quer dizer alguma coisa, minhas melhores notas em Geografia. Talvez isso possa ser explicado por duas influências. A primeira é a de meu pai, que sempre trabalhou como motorista de empresa ou autônomo; para ele, portanto, o mapa era um instrumento indispensável. Quando ele chegava de suas viagens, depois das felicitações da chegada, muitas vezes procurava o mapa e ficava olhando por horas, além de sempre escutar as histórias que meu pai contava sobre suas viagens, relatando as paisagens, as cidades por onde passava e os costumes das pessoas.

A segunda pode ser atribuída aos meus professores de Geografia durante o ensino básico. Lembro-me de todos, surpreendentemente: a professora Mara Lúcia, no Colégio Estadual Vandyr de Almeida, onde estudei entre a 5ª a 8ª série do ensino fundamental; o professor Altevir Villa, no Colégio Estadual Castro Alves, onde estudei o 1º e 2º ano do ensino médio; e o professor Zezão, no Colégio Chácara de Emília, onde estudei o 3º ano do ensino médio e consegui uma bolsa de estudo jogando basquete. Todos esses colégios são da cidade de Cornélio Procópio (PR). Cada um à sua maneira me marcou por motivos que não sei explicar. Mas lembro de que tinham como características em comum a competência, o rigor, a contextualização e a paciência em sempre explicar novamente os conteúdos, se necessário.

Depois do final desse ciclo, decidi fazer a faculdade. Estava em um dilema entre a Educação Física, por influência clara do esporte que praticava desde 10 anos de idade, e Geografia. Contudo, houve um fator determinante: a localização. Existia faculdade de licenciatura em Geografia em Cornélio Procópio; já a de Educação Física, a mais próxima ficava em Londrina (PR) ou em Jacarezinho (PR). Naquela época minha família passava por grandes dificuldades financeiras, impossibilitando o custeio de moradia ou até mesmo transporte. Assim, no final de 2005 decidi fazer o vestibular para licenciatura plena em Geografia na Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, que à época era chamada de Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Cornélio Procópio, FAFICOP.

Passei! Então, no ano de 2006 comecei o curso de licenciatura plena em Geografia, no período noturno. No começo do trajeto, como em todos os projetos de nossas vidas, tudo estava meio obscuro, logo pensei que começaria a ter contato e a estudar toda a parte técnica relacionada à Geografia, que em minha cabeça estava toda relacionada à Geografia Física, mas nada.

Em 2007, no segundo ano da graduação, o governo estadual do Paraná lançou um programa chamado "Universidade Sem Fronteiras", através do qual as universidades desenvolviam projetos em municípios específicos. Influenciado também pela bolsa que o projeto proporcionava, resolvi participar. O nome do projeto era: "Vivência e Descoberta: um Olhar Geográfico/Biológico sobre o Conhecimento no Ensino Fundamental", um projeto de extensão que era executado no município de São Jerônimo da Serra (PR). Em linhas gerais, consistia no levantamento do ensino dos conhecimentos geográficos e biológicos do local no primeiro ciclo do ensino fundamental, em uma escola da cidade e outra na zona rural. Foi meu primeiro contato com a sala de aula, e me lembro de que foi muito frustrante, mas gostava de estar lá e pensar, juntos com meus amigos de projeto, novas estratégias para desenvolver o projeto. Esse projeto durou dois anos e era coordenado pelos professores Reinaldo de Almeida, do departamento de Geografia, e professora Tuti (Clarice Gebara), do departamento de Pedagogia.

Em 2009, no último ano da graduação, fui convidado pelo professor João Coelho, do departamento de Matemática, a participar do seu projeto, denominado "O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino da Matemática nas Séries Iniciais". Com o programa estadual mais maduro e com os professores mais adaptados, esse projeto contava, durante sua execução, com várias palestras ministradas por professores de departamentos e universidades diferentes. Todos os temas eram relacionados ao ensino, o que me influenciou ainda mais.

Contudo, o que me aproximou do programa de pós-graduação em Geografia da UNESP Rio Claro foi a amizade construída com o professor dr. Levon Boligian. Em meados do ano de 2008, ainda no doutorado da UNESP de Rio Claro, o professor Levon entrou na UENP como professor substituto na matéria de Prática e Ensino de Geografia, anteriormente ministrada pela professora Iokako. Em 2009, no final da graduação, com a afinidade com o tema de ensino e com a amizade construída com Levon, resolvi manifestar minha vontade em prosseguir meus estudos em nível de mestrado, e pedi para que ele contasse sua experiência no curso de mestrado e doutorado.

Depois de várias conversas, já em 2010, ele me indicou a seleção do programa de pós-graduação da UNESP de Rio Claro. Fiz um projeto relacionado às Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Geografia e indiquei como pré-orientadora a professora Dr. Rosângela Doin de Almeida, que foi orientadora de Levon no mestrado e doutorado. Não passei na seleção. No entanto, durante a entrevista que tive com a professora

Rosângela, ela me convidou para participar do grupo de pesquisa Cartografia Escolar, nacionalmente conhecido na área. Aceitei na hora.

Durante as primeiras participações no grupo, já em 2011, eu ficava literalmente quieto, sem argumentos e ideias para contribuir com discussões tão profundas. Ainda no referido ano, com o incentivo do amigo de basquete, graduação e profissão, o professor Paulo Penteado, mudei-me para a cidade de Jaguariaíva (a aproximadamente 200 km de Cornélio Procópio) para dar aulas de Geografia no ensino básico do Paraná, em regime temporário. Dessa maneira, poderia trabalhar e continuar frequentando o grupo de pesquisa na UNESP.

Foi em 2011 ano que conheci professor Dr. João Pedro Pezzato. Isso aconteceu depois de algumas reuniões, pois ele estava na Espanha, desenvolvendo seu pós-doutorado. Com algumas reviravoltas e com nossa aproximação, no ano de 2012 o professor João pediu para que eu fizesse sua disciplina na pós-graduação em Geografia da UNESP-RC, como aluno especial. Então, saía de ônibus no domingo à noite de Jaguariaíva (PR), parava em Sorocaba (SP) e pegava outro ônibus para Piracicaba (SP), onde o professor João reside, e pegava carona com o professor até a UNESP de Rio Claro. Desta forma, o caminho de ida e volta tornou-se um momento de aprendizado, discussão e também de descontração.

Em uma das tantas conversas, influenciado pela perspectiva de uma Cartografia Escolar imaginativa, cultural ou social, o professor João sugeriu que eu trabalhasse com as representações espaciais dos alunos em relação ao município. Ele me apresentou o livro *Como as Crianças Veem a Cidade*, de Arno Vogel *et. al*.; um livro incrível, no qual as crianças da cidade do Rio de Janeiro manifestam suas impressões sobre o seu espaço de vivência. No entanto, em minha cabeça, faltava uma perspectiva de análise, e assim comecei a pesquisas sobre a "memória" e "identidade".

Depois de passar no processo de seleção da pós-graduação em Geografia na UNESP (RC), em 2012, eu tinha outro grande desafio, que era o de aprofundar os estudos sobre a memória. No início do ano de 2013, o professor João e eu fizemos uma grande pesquisa pela internet nos sites dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de identificar uma disciplina que auxiliasse no aprofundamento do tema da memória. Desta feita, achamos, no site da Faculdade de Educação da USP, a disciplina *Memória: Aspectos Sociais e Discursivos*, ministrada pela professora Dra. Elizabeth dos Santos Braga. A professora Elizabeth foi de grande importância para essa parte da minha pesquisa, indicando leituras, respondendo aos meus e-mails e perguntas e, sempre que possível, relacionava os conteúdos discutidos em sala com meu projeto.

Contudo, entre fevereiro de 2011 e junho de 2013, eu trabalhava como professor de Geografia da rede pública do ensino básico do estado do Paraná, em regime temporário, no município de Jaguariaíva (PR). Esse tempo em sala de aula me proporcionou grandes experiências cheias de alegrias e frustrações. Segundo Denis Cosgrove, a "geografia está em toda parte". Nesse sentido, durante as aproximações dos conteúdos geográficos com a vivência dos alunos, eles, cada qual a sua maneira, sempre manifestavam suas experiências e impressões, o que sempre me animava com o modo com que o professor João e eu tínhamos planejado a pesquisa. Tais aulas também foram importantes porque proporcionaram a aproximação com os professores, diretores, funcionários, alunos e responsáveis pelos alunos, e isso fez com que toda a comunidade escolar não me visse como estranho.

Depois de muitas leituras e releituras sobre os temas que permeiam essa pesquisa, sobretudo sobre a memória, permitem minha reflexão diante a reconstrução de minha trajetória a partir das experiências vividas e duradas em meu espírito, vista sobre um contexto geográfico nas posições de pesquisador, professor e aluno.

Nesse sentido, para iniciar a nossa discussão, indago os seguintes pontos, que são inerentes à pesquisa:

a) como as experiências vividas, interpretadas e reconstruídas no município de Jaguariaíva, Paraná, interferem na construção da imagem do espaço de vivência dos alunos?;

b) como essas representações espaciais dos alunos, que são carregados de impressões e experiências podem contribuir para o estudo da Cartografia Escolar?

Segue abaixo a nossa reflexão sobre essas duas perguntas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo de analisar e discutir as produções de alunos de três escolas públicas de Jaguariaíva, Paraná, Brasil, no sentido de compreender as leituras e representações do seu espaço de vivência construídas coletivamente na localidade. Elencamos também os objetivos específicos dessa pesquisa:

a) registrar a identidade cultural dos alunos com relação ao município de Jaguariaíva, Paraná;
b) compreender como os alunos veem o município, quais significados são atribuídos para diferentes fenômenos e símbolos de Jaguariaíva, Paraná;
c) promover a reflexão a respeito do município e o debate envolvendo os problemas mais destacados e seus principais pontos de referência espacial;
d) divulgar conhecimentos a respeito do município de Jaguariaíva, Paraná, por meio de atividades produzidas pelos alunos.
e) discutir possíveis relações entre as produções dos aluno com elementos da Cartografia e Geografia Escolar.

Para fundamentar nossa pesquisa, no primeiro capítulo, denominado *Cartografia Escolar*, fizemos uma pequena revisão bibliográfica sobre a maneira com que a Cartografia Escolar se organizou até hoje no Brasil. Assim, iniciamos nossa revisão apresentando o estudo pioneiro de Lívia de Oliveira, intitulado *Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa*, de 1978, fruto da tese da livre-docência. Assim, seguimos apresentando obras de pesquisadores dos mais diferentes rumos que a Cartografia Escolar brasileira tomou até aqui.

Em um segundo momento, ainda no contexto da Cartografia, buscamos referências em autores com discutem a Cartografia Social e Crítica. Essa perspectiva da Cartografia ganha destaque com os estudos históricos do mapa desenvolvidos pelo geógrafo e cartógrafo John Brian Harley, que, a partir das contribuições dos filósofos Jaques Derrida e Michel Foucault, desenvolveu a teoria da "desconstrução do mapa", no final da década de 1980.

Assim, o mapa é compreendido como constructo social proveniente das relações de poder e contextos existentes. Essa maneira de abordagem influenciou outras linhas de pensamentos no trabalho de produzir e entender mapas. Nesse sentido, autores que seguem perspectivas teorias pautadas na fenomenologia, pós-estruturalistas e histórico-culturais desenvolveram diferentes maneiras de enxergar o mapa, considerando principalmente a

relação do indivíduo com a representação do espaço. Na Cartografia Escolar, essa perspectiva faz uma crítica à transposição da Cartografia acadêmica no ensino.

No segundo capítulo, *Memória, Esquecimento e a Representação do Espaço*, fizemos relações os estudos da memória e do espaço. Contudo, nos preocupamos em esclarecer essa relação dentro da perspectiva de Massey (2008), que entende o espaço como interacional, múltiplo e aberto. Para isso, abordamos autores que discutem a memória e o esquecimento, tais como Halbwachs (1990), (1992) e (1925); Pollak (1989) e (1992); Middleton e Brown (2005, 2006); Ricoeur (2003); Bartllet (1932); etc. Tais autores compreendem o trabalho da memória como um processo social no qual lembramos e esquecemos a partir da relação e da experiência com outro. Assim, só é possível lembrar e esquecer na relação com o externo, com o espaço. Contudo, interpretamos as lembranças em nosso espírito a partir de relações e significações com uma teia de pensamentos que se constitui e reconstitui de maneira muito particular em cada vivência social.

No terceiro capítulo, intitulado *Identidade*, apresentamos três abordagens de constituição da identidade. A primeira se dá a partir da memória, ou seja, lembramos e esquecemos para sermos; a segunda abordagem considerou os estudos culturais, mostrando a influência das forças globais na constituição de nossa identidade; e a terceira está ligada à fenomenologia da linguagem. As compilações de algumas reflexões das três abordagens de identidade com outros estudos sobre a memória nos ajudaram a chegar a uma noção de identidade espacial.

O quarto capítulo número refere-se à *Metodologia*. Utilizamos como referência em nossa pesquisa as contribuições Bogdan e Binklen (1994), com as características da pesquisa qualitativa, o paradigma indiciário de Ginzburg (1997), análise documental Ludke e Menga (1986) e os mapas interpretados a partir do contexto da teoria linguística da pragmática de Zarycky (2000, 2001).

Realizamos cinco atividades em três escolas públicas estaduais, com alunos na faixa entre 11 a 13 anos de idade. Todas as atividades tinham como referência espacial o município de Jaguariaíva, Paraná. A partir dessas atividades, os alunos foram orientados a produzir narrativas, desenhos, croquis e mapas mentais que expressassem imagens do município de acordo com atividade proposta. Esses documentos foram recolhidos e analisados à luz dos estudos que empregam diferentes contribuições, em especial os da Cartografia Escolar, com memória coletiva e numa perspectiva social.

O quinto capítulo de nosso trabalho, *As Representações da minha Jaguariaíva (PR)*, consiste nas reflexões que fizemos a partir das representações espaciais dos alunos e os estudos da memória feitos a partir da análise das cinco atividades propostas.

No último capítulo fizemos uma relação das possíveis contribuições dos da das análises e ideias da pesquisa no contexto do ensino da cartografia escolar na relação: mapas mentais, narrativas espaciais e estudos da memória. Nessa perspectiva de análise, as produções dos alunos podem servir de referência para identificação do processo de produção dos "lugares comuns da memória". Construídos a partir da linguagem e de lugares concretos, são considerados pontos de encontro da memória, que conservam um discurso ou uma ideia podendo ser construídos e reconstruídos de acordo com memória e signo, sofrendo influências de contextos espaciais e temporais. Nossa argumentação é que, a partir da análise dos mapas mentais e das narrativas espaciais expressadas pelos alunos, podemos identificar a construção dos "lugares comuns da memória", servindo de pressuposto para articulação com os conteúdos da Geografia Escolar.

Na conclusão apresentamos a síntese dos capítulos, das ideias abordadas, do processo de construção da pesquisa, das atividades e das análises, sempre apontando para o processo contínuo de reconstrução da memória e sua influência na representação do espaço.

1 A CARTOGRAFIA ESCOLAR

1.1 A Cartografia Escolar no Brasil

A Cartografia Escolar, como campo de estudo, vem, ao longo dos anos, ganhando grande destaque na área de pesquisa do ensino de Geografia, devido à constante inserção dos mapas no cotidiano da sociedade e, por conseguinte, na escola. Esse fato se potencializou com o avanço dos aparatos tecnológicos em todo mundo, acarretando um processo de aumento drástico da visualização e produção de mapas. Muitas vezes esse processo é democratizado, sendo realizado por cartógrafos e não cartógrafos.

Na escola, os mapas estão presentes em livros didáticos, atlas, globos e cartazes. Nos últimos anos, com a popularização das tecnologias de comunicação e informação, também estão presentes também nas mídias, por meio de sites e programas. Eles representam os mais diversos espaços do mundo; seus fenômenos e relações são uma importante ferramenta de auxílio para que o aluno pense e reflita sobre o espaço geográfico. Contudo, os mapas encontrados e ensinados na escola, assim como a escrita, seguem regras, tais como escala; cores de convenção; tipos de projeção; signos e símbolos, o que permite a sua leitura. Com essa preocupação, pesquisadores brasileiros iniciaram trabalhos relativos à representação espacial e cartográfica, dando início à consolidação da Cartografia Escolar no Brasil.

Nesse contexto, "[...] a Cartografia Escolar no Brasil se estabelece a partir da contribuição de três disciplinas: a Cartografia, a Geografia e a Educação" (ALMEIDA, 2010, p. 10). Os conceitos que surgiram desta relação permeiam os currículos escolares e norteiam cursos e disciplinas de formação dos professores.

De início, a perspectiva da Cartografia Escolar esteve fundamentada principalmente nos estudos de desenvolvimento cognitivo da criança de Jean Piaget e Barbel Inhelder. No trabalho de Oliveira (1978), precursor nessa área no Brasil, a tese denominada *Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa* traz referenciais de autores estadunidenses e europeus, que antes eram inacessíveis aos pesquisadores brasileiros.

Os trabalhos realizados em seguida, como os de Paganelli (1982); Simielli (1986) Le Sann (1986); Almeida (1993); Almeida (1994, 2002); Passini e Almeida (1992); e Passini (1996), seguiram o mesmo enfoque teórico e contribuíram para a consolidação do campo de pesquisa no Brasil.

Para esses autores, as contribuições Piaget e Inhelder (1993) partem da compreensão das relações euclidianas, projetivas e topológicas que a criança tem com o espaço. A partir desses estudos houve a aproximação e entrelaçamento com os estudos da Semiologia Gráfica, de Bertin (1976), campo de estudo pesquisado no Brasil por Martinelli (1991,1999), entre outros. Assim, em grande parte, os trabalhos de pesquisa realizados na área de Cartografia Escolar no Brasil são voltados para resolver o problema das crianças na compreensão e leitura de mapas. Nesse sentido, a Cartografia é utilizada para informar ao aluno sobre as características, fenômenos e relações sociais que existem no mundo.

O livro *Cartografia Escolar*, organizado por Almeida (2010) e disposto em artigos, sintetiza as pesquisas realizadas no Brasil que tratam a Cartografia Escolar a partir da linha teórica da psicogenética e da semiologia gráfica.

Apesar dos grandes avanços teóricos e metodológicos nesse campo de pesquisa, há uma discussão a respeito da linguagem predominantemente empregada pelo mapa ocidental. De acordo com alguns autores, os mapas apresentam uma aparente neutralidade em sua confecção, pois trabalham com perspectiva da noção de generalização horizontal e abstrata para representar o espaço, que é social, como aponta Massey (2008).

Na da Cartografia Escolar, o trabalho pioneiro de Lívia de Oliveira (1978), *Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa*, cujo artigo sintetiza a tese que consta em Almeida (2010), relata a crítica à Cartografia ocidental também como um problema didático do mapa:

> Os estudos educacionais em geral se prendem ao uso de mapas e do globo terrestre no processo de ensino/aprendizagem. A preocupação principal é com a confecção dos contornos ou a localização de lugares ou produtos no mapa. Todos os educadores concordam que aprender a ler o mapa é necessário para a formação básica dos educandos; todas as escolas, com raras exceções, possuem mapas, mesmo que sejam aqueles dos cadernos e livros dos alunos. Mas poucos são os estudos sobre o que seria uma "alfabetização" cartográfica. O que geralmente se observa é que o emprego direto do mapa usado pelo geógrafo ou o extremo oposto: o uso de mapas excessivamente simplificados para a criança. Os mapas escolares são reproduções de mapas geográficos. O que ocorre é que pequenos "leem" os mapas dos grandes, os quais são generalizações da realidade e implica uma escala, uma projeção e uma simbologia espaciais e que não têm significação para as crianças. O problema didático do mapa é aqui colocado no que se refere ao uso do mapa pelo professor e pelo aluno. Não queremos nos referir à famosa atividade de "fazer" mapas, tão enfatizada na didática tradicional, em que os alunos trabalhavam copiando, decalcando, elaborando com os diagramas de contorno de várias partes do globo. Parece que o problema didático do mapa está no fato utilizá-lo como um recurso visual, com o objetivo de ilustrar o mesmo "concretizar" a realidade; ele ocorre ao mapa, que já é uma representação e uma abstração em alto grau do mundo real. Ao apresentar o mapa ao aluno, o professor geralmente não considera o desenvolvimento mental da criança, especialmente em termos de construção do espaço (OLIVEIRA, 2010 p. 18).

Contudo, o problema do mapa exposto por Oliveira (2010) é abordado na interface cognitiva, sendo que este também tem raízes epistemológicas, sociológicas e filosóficas.

Nesse contexto, ocorreu uma diversificação no campo de pesquisa da Cartografia Escolar no Brasil. Com trabalhos voltados para outras formas de mapear ou compreender o impacto do mapa ocidental em nossa sociedade, pesquisadores brasileiros apoiaram-se em outras linhas teóricas como a fenomenologia, o pós-estruturalismo, entre outras perspectivas que discutem a história da Cartografia sob uma óptica crítica.

Pautadas no referencial na teoria histórico-cultural, principalmente nos trabalhos de Vigotski (2000), as pesquisas de Ritcher (2011) e Miranda (2007), por meio de mapas mentais e desenhos, respectivamente, aproximam a psicologia marxista com a Geografia e Cartografia Escolar no Brasil. Outro trabalho que merece destaque nessa linha teórica é o de Almeida e Juliaz (2013). As autoras, a partir dos referenciais de Piaget e Vigotski, analisam a compreensão do tempo e do espaço de crianças da educação infantil por meio de algumas atividades.

Trabalhos como o de Tuan (1980, 1983) fundamentam pesquisas que tratam sobre a relação fenomenológica do homem com o espaço vivido. Os estudos de Holzer W. e Holzer M. idem (2005) e Oliveira (1976), em conjunto com o grupo de estudo *Geografia e Fenomenologia*, da Universidade Federal Fluminense (UFF), norteiam as pesquisam que aproximam a fenomenologia, a Geografia e a Cartografia Escolar no Brasil. Ainda na UFF, o grupo de pesquisa de Jader Janer Moreira Lopes, intitulado *Geografia da Criança*, destaca-se por aproximar a Sociologia da Criança, de José Manuel Sarmento, e a ideias da psicologia histórico-cultural com o espaço da criança.

Em um viés pós-estruturalista, a obra de Deleuze e Guatarri (1995) deu uma nova interpretação para os mapas, onde, a partir da concepção da ciência como rizoma, eles se tornam abertos às múltiplas possibilidades de interpretação, fazendo sentidos únicos e particulares aos indivíduos. No Brasil, esse viés deu suporte à forma de pensar sobre os mapas nas obras de Oliveira Jr, (2012), Girardi (2013), dando origens a Rede de Projetos: Imagens, Geografias e Educação, envolvendo seis universidades públicas brasileiras.

Em uma perspectiva da Cartografia crítica, que tem suas raízes na teoria da "Desconstrução do Mapa" de Harley (2005), os trabalhos de Gomes (2004) e Fonseca e Oliva (2013) trazem discussões que trata da natureza e história dos mapas em diferentes contextos em períodos históricos. A literatura de língua inglesa, acerca da Cartografia crítica, é popularizada no Brasil pelos trabalhos de Seemann (2001), (2003), (2005), (2011).

Contudo, essa divisão entre linhas teóricas não se mostra impermeável e bem definida. Na Cartografia Escolar ocorre, muitas vezes, uma articulação entre as diferentes referenciais ou coexistem diversos paradigmas. Esse fato faz com que ocorra uma ampla discussão no Brasil. Como resultado, existem trabalhos da Cartografia Escolar relacionados a livros didáticos, literatura, tecnologias de comunicação, informação, atlas municipais e deficientes visuais. O livro *Novos Rumos da Cartografia Escolar*, organizado por Almeida (2011), traz textos de diferentes linhas teóricas, mostrando as diversas formas de mapear e de tratar a Cartografia Escolar.

Almeida (2010 p. 9) descreve a evolução da Cartografia Escolar: "Considerando que se trata de um *constructo social*, esse saber está submetido às constantes transformações das funções e valores dados ao conhecimento por uma sociedade complexa e contraditória". Assim, com o caminho traçado até o momento pela Cartografia Escolar brasileira, podemos inferir o seguinte:

Em geral, as abordagens a partir da Cartografia que se propõem críticas consideram o mapa muito além de um instrumento de síntese, tendo como objetivo a leitura e compreensão dos fatos e relações existentes no mundo. Os trabalhos de pesquisa apresentados a partir desses referenciais teóricos tornam o mapa uma forma de expressão do mundo por quem os produz, dando a ele diferentes sentidos e significados.

Traçando as tendências da Cartografia Geográfica brasileira, Girardi (2011) apresenta um panorama da área de estudo por meio de consultas aos grupos de pesquisa da área no banco de dados do CNPQ. Contudo, nesse trabalho a autora faz uma análise abordando diferentes campos de pesquisa da Cartografia. Por isso nos preocupamos em analisar as informações que têm relação com a Cartografia Escolar.

Nesta data, os 79 grupos que existiam e pertenciam ao campo da Geografia produziram 64 teses. A autora classifica dois blocos temáticos onde trabalhos relacionados à Cartografia Escolar podem ser inseridos, sendo eles: os de Aplicação de Ensino de Geografia (AE) e Abordagens Teóricos Metodológicos (AT). Havia, em 2011, 19 grupos de pesquisa AE, com 15 teses de doutorado defendidas entre 1998 e 2009; e 18 grupos AT, com 21 teses de doutorados defendidas no mesmo período, totalizando 39 teses de doutorado. Dessas 39 teses, 13 são relacionadas à Cartografia Escolar, sendo 8 no bloco temático AE e 5 no AT, além de 1 em Educação, na temática de AE.

Nos programas de pós-graduação em Geografia onde existe doutorado foram produzidas, entre 2004 e 2009, 571 teses, das quais 36 tratam sobre Cartografia. Isso corresponde a 6,3% das teses dos programas. Em relação à Cartografia Escolar, aglomerando

os blocos temáticos AE e AT, a porcentagem cai para 2,5 %. Contudo, das 36 teses da área de Cartografia defendidas nesse período, a produção da Cartografia Escolar corresponde a 36,11%. Nesse contexto, a autora aponta para o crescimento significativo desta área de estudo a partir do final do século XX, principalmente nas áreas de AE e AT.

O trabalho de Girardi (2011) não contempla a linha teórica que os trabalhos de Cartografia Escolar seguem, mas mostra que a Cartografia brasileira é multifacetada e interdisciplinar. Entre 1987 e 2009 foram realizados 64 trabalhos sobre Cartografia nos Programas de Pós-Graduação em Geografia em nível de doutorado, 30 ou 46,8%, das teses foram orientadas por diversos pesquisadores do conhecimento geográfico que não estão relacionados com a Cartografia.

Com a preocupação de melhor entender o cenário atual da Cartografia Escolar brasileira, Almeida R. e Almeida R. (2014) fazem alguns apontamentos que contribuem para esclarecer suas perspectivas e seus fundamentos. Em um primeiro momento, as autoras fazem um levantamento dos eventos científicos sobre Cartografia Escolar no Brasil:

> A participação de brasileiros na CCC catalisou ações para formar um grupo nacional voltado para a cartografia escolar. A primeira iniciativa foi o 'Colóquio Cartografia para Crianças' realizado em 1995, ao qual se seguiram outros colóquios e diversas publicações. Após esta data, os seguintes eventos foram realizados no Brasil. Em 1996, o Segundo Simpósio de Cartografia para Crianças, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. O III Simpósio de Cartografia para Crianças foi realizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seção São Paulo), USP, em 1999. A Universidade Estadual de Maringá deu origem ao IV Colóquio e I Fórum latino-americanos de Cartografia para Crianças em 2001. A Universidade Federal Fluminense e a Sociedade Brasileira de Cartografia realizaram o Simpósio Ibero-Americano de Cartografia para Crianças no Rio de Janeiro em 2002. Naquele mesmo ano, o VIII Simpósio Internacional de Mapas para Crianças foi realizado em Diamantina (MG), o qual reuniu vários pesquisadores da CCC. O V Simpósio de Cartografia para Crianças foi organizado pela Universidade Federal Fluminense e pela Sociedade Brasileira de Cartografia Crianças em Niterói, em 2007. O Sexto Simpósio de Cartografia e Crianças e o II Fórum Latino-Americano Cartografia Escolar foram realizados em 2009, organizados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (ALMEIDA R. E ALMEIDA R., 2014 p. 889).

Esses eventos são o resultado da consolidação das pesquisas sobre Cartografia e crianças no mundo inteiro, principalmente pela criação do prêmio Bárbara Petchenik, em 1993, com o intuito de promover representações do mundo por crianças por meio de desenhos e outras artes (no Brasil esse concurso recebeu o nome de Lívia de Oliveira), e também por uma pesquisa conjunta entre Brasil e Canadá, em 1994, durante uma reunião da Associação de Cartografia Internacional, que tinha o objetivo de verificar o interesse em criar e fomentar trabalhos e pesquisas nessa área.

As autoras fizeram uma análise quantitativa dos trabalhos apresentados do I ao VI Colóquios de Cartografia, com o objetivo de situar a produção brasileira. No entanto, cabe esclarecer algumas informações. A primeira é que durante o Colóquio de 2007 em Niterói (RJ) não houve apresentação de trabalhos. Outra informação é que não entraram na análise o VII Colóquio em Vitória (ES), que foi promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2011, e o VII Colóquio em São João Del Rei (MG), na Universidade Federal de São João Del Rei, em 2013.

De acordo com as temáticas apresentadas nos colóquios, as pesquisadoras fizeram uma divisão em quatro grandes temas da Cartografia Escolar:

> • Representação do espaço, que inclui conteúdos de cunho teórico a respeito da representação espacial pela criança, linguagem cartográfica, mapas mentais e representação de conceitos socioespaciais;
>
> • Metodologia de ensino, que envolve conteúdos teórico-práticos voltados para a busca de caminhos didáticos no ensino da cartografia escolar, incluindo iniciação cartográfica (alfabetização cartográfica), educação especial (deficiência visual) e ensino-aprendizagem de habilidades e conceitos específicos da cartografia nos três níveis da Educação Básica;
>
> • Tecnologias e produção de materiais didáticos cartográficos, incluindo trabalhos a respeito de atlas escolares, maquetes, cartografia multimídia, mapas e internet, educação à distância, sensoriamento remoto e geoprocessamento;
>
> • Formação de professores e currículo, incluindo pesquisas sobre saberes e práticas docentes, cotidiano escolar, cultura, currículo e formação de professores.
>
> (ALMEIDA E ALMEIDA, 2014 P. 889)

Os resultados foram os seguintes:

Quadro 1: Trabalhos apresentados nos colóquios por temas (em porcentagem %)

TEMA	I	II	III	IV	VI
Representação do espaço	24	14	27	28	12
Metodologia de ensino	64	55	09	20	42
Tecnologias e materiais didáticos	06	28	64	48	29
Formação de professores e currículo	06	03	00	04	17
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Almeida e Almeida, 2014, p.890.

O tema de representação do espaço nos colóquios analisados apresentou como aparato a teoria psicogenética de Jean Piaget. Em seguida a esse predomínio deu-se a disseminação das ideias piagetianas na educação durante os anos 1970 e 1980 no Brasil, dando suporte teórico às pesquisas de Cartografia Escolar.

Em relação à metodologia de ensino, tendo como foco as questões de "o quê ensinar" e "como ensinar", abordaram sobre os conteúdos, conceitos, procedimentos e técnicas de ensino em diferentes referenciais metodológicos. Tais pesquisas contribuíram para diversas interfaces da Cartografia Escolar, como alfabetização ou iniciação cartográfica, Cartografia tátil, conteúdos de Cartografia no ensino de Geografia, métodos e procedimentos voltados para o ensino e aprendizagem de habilidades e conceitos cartográficos ou geográficos.

No tema Tecnologias e Material Didático destaca-se os trabalhos sobre Cartografia digital e atlas escolares. No âmbito da Cartografia digital, as novas tecnologias de comunicação e informação exigem novas formas de lhe dar com a informação no intuito de transformá-la em conhecimento. Assim, a compreensão de temas e conceitos inerentes a tecnologias e Cartografias como hipermapa, mapas interativos e Cartografia multimídia é necessária para desenvolver diferentes métodos de ensino e abordagens em um campo do conhecimento que é considerado por Crampton e Krygier (2008) "indisciplinado" e "multidisciplinar".

No que respeita à produção de material didático, as discussões são inerentes aos atlas municipais escolares e aos atlas escolares. Os atlas municipais escolares apresentam pesquisas que descrevem o processo de sua produção, que são normalmente colaborativas entre pesquisadores, professores e técnicos. Outra preocupação do atlas municipal é a divulgação das informações relacionadas ao município, necessárias para consolidar a compreensão do "lugar" e imprescindíveis para construção da identidade entre o aluno e o espaço. Os atlas escolares que foram pesquisados e produzidos no Brasil, principalmente por Marcello Martinelli e Maria Elena Simielli, apresentam um alto nível de comunicação, devido à inserção de pesquisadores nas áreas de Geografia e educadores e cartógrafos. Esses autores apresentam pesquisas que discutem as abordagens que o professor faz com os atlas escolares (ALMEIDA R; ALMEIDA R., 2014).

O tema de formação de professor e currículo foi o que teve menos expressão em trabalhos apresentados nos colóquios. No entanto, alguns apontamentos foram feitos:

> 1. A formação de professores de geografia está vinculada fortemente à estrutura do curso de bacharelado, de maneira que as disciplinas de cunho pedagógico têm pouca (ou nenhuma) articulação com as disciplinas específicas. Os trabalhos de conclusão de curso podem possibilitar uma formação mais integrada, principalmente por aproximar a universidade das escolas durante as atividades da disciplina Prática de Ensino e dos estágios. Essas atividades consistem no principal foco da formação de professores e da realização de experiências no ensino de Geografia e Cartografia.

> 2. É necessário ampliar a dimensão da cartografia na formação de professores considerando-se a cartografia em ambientes virtuais, as diversas concepções sobre linguagem e as aproximações entre cartografia e arte.
> 3. Os projetos de formação continuada de professores são uma oportunidade para a realização de pesquisas sobre saberes e práticas de professores no ensino de mapas, uso de maquetes, produção de atlas escolares, trabalho com mapas na Internet etc.
> 4. Outras modalidades e interfaces da cartografia devem ser consideradas na formação de professores como a cartografia cultural, a cartografia tátil, a etnocartografia e a cartografia turística. (ALMEIDA e ALMEIDA, 2014 p. 892).

O VII Colóquio de Cartografia Escolar, realizados em Vitória (ES), em 2011, e São João Del Rei (MG), em 2013, respectivamente, destacou-se por apresentar um crescimento significativo nos trabalhos e nas mesas redondas que abordam as Cartografias críticas. Notou-se essa consolidação a partir das publicações das revistas científicas que se derivaram desses colóquios.

O grande número de trabalhos nas últimas décadas do século XX e do início do século XXI mostrou que a Cartografia Escolar brasileira é uma área em pleno processo de consolidação, que tem como característica a diversidade de abordagens teóricas. Diversidade esta impulsionada pela necessidade de acompanhar as mudanças do mundo.

1.2 A Cartografia crítica e identidade

Nesse cenário, vamos discutir aproximações de temas de memória e identidade com as representações espaciais. Esses temas são de muita importância para discussões da teoria social, uma vez que os fenômenos ocorridos no mundo contemporâneo mudaram as relações sociais, dando-lhes novos sentidos, a partir de novas estruturas e conceitos.

Dentro do âmbito escolar e dos estudos culturais, o sentido de consciência e identidade nacional que a Geografia impõe, ao longo da história, está ligado a exaltações das características do país, dos elementos selecionados para a construção de uma "comunidade de imaginação", de uma "comunidade de sentido" (CARVALHO, 1990, p. 89), como, por exemplo, o discurso das condições climáticas privilegiadas e abundância de recursos minerais.

O adestramento da consciência nacional tem beneficiado os interesses da burguesia e do Estado, que, por sua vez, apoiam a institucionalização da Geografia como ciência acadêmica, ganhando importância política. Assim, os conteúdos ensinados na escola têm norteado os conhecimentos produzidos na academia. Historicamente, tal processo tem implicado a organização dos geógrafos e a formação dos professores (LESTEGÁS, 2002, p. 181).

Na Geografia escolar, formação da identidade cultural está ligada ao território, à cultura e à língua, representada cognitiva ou afetivamente para o indivíduo (LESTEGÁS, 2008, p. 12). O discurso em prol de uma cultura desejada, proposta pela disciplina escolar, faz com que os alunos construam identidades superficiais ou uma reelaboração da sua identidade. No entanto, a identidade cultural não é dada de uma vez e para sempre, mas é um processo em formação que se constrói e reconstrói no curso da vida dos indivíduos e grupos, e se faz em diferentes facetas e circunstâncias (LESTEGÁS, 2008, p. 14).

No contexto da abordagem da história das disciplinas escolares, a Geografia Escolar considera, sobretudo, generalizações do país, e praticamente desconsidera os contrastes e as peculiaridades regionais. Tal abordagem é justificada pelo discurso conservador de centralismo, pelo sentido de progresso indeterminado e pelo poder do Estado unitário. As mudanças na sociedade contemporânea, como a globalização, os fluxos migratórios e a descentralização, contribuíram para os problemas que envolvem a identidade nacional (LESTEGÁS, 2008, p. 12).

Assim, é necessário destacar a importância de análises espaciais que estabelecem relações com a memória, com as histórias dos que vencem nos lugares mapeados. É na relação com o tempo e com o espaço que são construídas, formadas e transformadas as noções de identidade mediadas pela memória. É nessa relação que construímos nossos "lugares" e, portanto, estudos nesse campo podem ser de grande relevância para as ciências sócias e para as linguagens da Cartografia Escolar.

As cartografias críticas nascem do questionamento a respeito do uso que se faz da linguagem hegemônica empregada pela Cartografia moderna. Assim o mapa é entendido como produto cultural que emprega uma linguagem específica e que veicula informações de forma generalizada. Apresenta-se com aparente horizontalidade e suposta neutralidade. Os mapas da Cartografia acadêmica, por meio da técnica e do método, têm sido empregados pelo Estado para monitorar e controlar informações do território.

Abordando as relações de poder de Michel Focault, Crampton e Krygier (2008) fazem uma análise da Cartografia acadêmica nas últimas décadas. Para os autores, o uso de *softwares* e tecnologias de mapeamento vem, a partir da transição tecnológica ocorrida recentemente, sendo difundido entre não cartógrafos. Esse fato acarretou uma democratização da informação do mapa, cujos desdobramentos mobilizaram outros campos do conhecimento, como os advindos da teoria social. Assim, a Cartografia tem sido reconhecida como um instrumento político e de contestação do Estado.

> Pode-se esperar que um crítico da política do mapeamento enfraqueça o poder do mapa e trabalhe contra a transição que põe os mapas nas mãos de um número maior de pessoas. Mas o exato oposto tem ocorrido. Se o mapa é um conjunto específico de assertivas de poder e conhecimento, então não apenas o Estado como outros poderiam fazer afirmações concorrentes e igualmente poderosas (CRAMPTON; KRYGIER, 2008, p.85).

Em um estudo da perspectiva histórica da Cartografia, Harley (1991) mostra as diferentes maneiras de representação do espaço e de localização desenvolvidos por diferentes sociedades. Todos os mapas apresentam traços culturais muito característicos dos povos que os produziram. Ao mesmo tempo, representam fatos da superfície terrestre com muita eficiência. Para Harley (1991 p.15), os mapas, independentemente da cultura, combinam o objetivo com o subjetivo, a prática com os valores, o mito com o fato comprovado, a precisão com a aproximação, "sendo o mapa uma imagem mental".

Nesse contexto de crítica a uma perspectiva hegemônica da Cartografia ocidental, Harley (2005) propõe uma epistemologia cartográfica a partir da teoria social, buscando alicerces na análise de discurso com bases nas contribuições de Michel Foucault e na textualização e desconstrução de Jaques Derrida. Analisados a partir do contexto em que foram produzidos, os mapas seriam formas de poder e conhecimento a respeito de um determinado espaço. Considerando o processo de "hibridismo cultural"[1] de Hall (2003) e as "geometrias globais"[2] de Massey (2008), formam-se culturas, pensamentos e poderes únicos, causados na relação da cultura, espaço, tempo e globalização. Nesse sentido, um modo único de representar o espaço, tal como os mapas ocidentais, não faz sentido de forma uniforme para todos. Assim, Harley (2005, p. 188) fala que a imposição de uma única forma de pensar sobre os mapas causa um fenômeno chamado "esquizofrenia ontológica" nos cartógrafos, influenciando também quem lê seus mapas.

Para Massey (2008, p. 52-53), representamos o espaço da seguinte forma: a representação do espaço sofre influência do pensamento intelectual; a representação tenta incluir tanto o espaço quanto o tempo; o espaço deve ser tanto constitutivo como mimético.

Contudo, Massey (2008 p. 53-55) fala que a "[...] atividade intelectual não deve, no entanto, ser concebida como produtora do espaço, nem suas características estendidas para moldar nossas imaginações implícitas ao espaço", no sentido de que, influenciado dessa

[1] Para Stuart Hall, o global não anula o local. Os efeitos da globalização sobre o local produzem formas de conhecimento e cultura únicos ou híbridos.

[2] Para Doreen Massey, os efeitos da globalização sobre o mundo não é uniforme, e depende do interesse do global sobre o local. Assim, o global apresenta vários níveis de inserção no local, sendo essa diversidade o que a autora denomina "geometrias do poder".

maneira, o espaço privaria de suas características de liberdade, desarticulação e surpresa, que são essenciais para o político.

Assim, mapas como forma de representação do espaço sofrem influências em suas interpretações e confecções. Os mapas ocidentais são um exemplo disso. Eles sofrem interferências políticas e ideológicas, denominadas "tecnologia do poder", e dão a impressão de uma contínua horizontalidade sobre o espaço (MASSEY, 2008, p. 160).

Nesse sentido, se considerarmos o espaço atual como multiplicidade de interpretações e imaginações, os mapas como representação do espaço deixam de ser vistos como um espaço de coerência e de totalidade de ordem única, o que Massey (2008, p. 162) chama de "cartografias situacionistas". Essa perspectiva cartográfica contrapõe-se à sincronia eurocêntrica do mapa e valoriza a imaginação e a multiplicidade do espaço.

Em uma breve abordagem, a desconstrução do mapa inicia-se a partir da compreensão de duas regras da Cartografia ocidental: a primeira é que o cartógrafo tem apenas um caminho para seguir para a construção do mapa "correto", que é por meio dos métodos matemáticos, a fim de normatizar o discurso sobre os mapas. A segunda é que a Cartografia, apesar de aparentemente neutra, sofre um etnocentrismo por quem governa a produção cultural do mapa considerando valores culturais, classe social, religião e política (HARLEY, 2005 p. 189-195).

Compilando as contribuições de Foucault e Derrida, Harley faz a desconstrução do mapa, no intuito de compreender uma história da antropologia da imagem, articulando-as com as qualidades narrativas da representação cartográfica. Inicialmente, por meio da análise do discurso é exigido do mapa uma leitura mais aprofundada, em busca de significados alternativos. Essa tem sido uma característica fundamental em pesquisas que tratam da história da Cartografia, devido às técnicas e métodos que a Cartografia moderna ocidental utiliza para a representação do mundo, na qual o mapa, através da utilização de signos que aparentam neutralidade e transparência, oculta uma representação do mundo opaca, distorcida e arbitrária.

Em seguida, utilizando a teoria da desconstrução de Derrida, Harley propõe para os pesquisadores em Cartografia, uma leitura do mapa que ajude a reelaborar e reescrever acontecimentos, objetos dentro de movimento em estruturas mais amplas em relação à representação do mundo.

Para utilizar a teoria desconstrucionista nos mapas, é preciso vê-los como textos que dizem a respeito do mundo. A forma que o mapa é "desmontado" sob a óptica dessa teoria é pautada na retórica em relação lógica.

Portanto, é necessário ficar atento em pontos do mapa onde existam aporias – pontos de conflito em relação ao que o mapa quer passar e o que é realmente –, considerando o objeto de representação. Muitas vezes, a Cartografia se utiliza da metáfora (uma técnica muito utilizada na retórica), em alguns mapas, por apresentarem certo realismo simbólico, característica fundamental para expressar autoridade e exercer seu papel de controle político e social.

Finalizando a abordagem da teoria de desconstrução do mapa, Harley retorna a Foucault, abordando a ideia de conhecimento e poder. Assim, o autor faz uma análise de como as características da Cartografia ocidental influenciam a sociedade.

Por meio do "poder jurídico" de Foucault, a Cartografia é utilizada a serviço do Estado para controle das fronteiras, comércio, administração interna, controle da população e forças armadas. Mas também temos que considerar como "poder jurídico" as informações censuradas sobre o território do estado.

A Cartografia, vista sob a óptica da semiologia gráfica, limita a representação do mundo por quem o lê. Dentro do contexto da desconstrução do mapa, isso ocorre porque as representações do mundo são uma compilação de signos gráficos, categorias de informações, estilos retóricos, determinados por quem tem sua produção cultural.

Dentro dessa perspectiva, Anderson (2008) comenta sobre as consequências dos mapas na cultura Mulçumana:

> Aos poucos, localidades como Cairo e Meca deixaram de serem vistas somente como simples localidades numa geografia muçulmana e passaram a ser pontos em folhas de papel que incluíam outros pontos como Caracas, Paris e Moscou. A relação plana entre estes pontos não tinha relação com a importância real destes lugares e sim determinada matematicamente (ANDERSON 2008, p. 226).

Avançando nas pesquisas de Harley, para compreensão da teoria da desconstrução do mapa, Crampton (2001) discute o conceito de resistência de Foucault. Para o autor, Harley, compreendeu a relação de poder como uma força unilateral. Segundo Crampton, isso ocorreu por dois motivos: primeiro, o cartógrafo não se envolveu com as principais obras de Foucault e Derrida, debruçando-se sobre obras secundárias; e segundo, ele morreu aos 59 anos, em plena produção intelectual, deixando sua obra incompleta.

No entanto, antes de comentarmos a "resistência" em Foucault, é necessário comentar sobre o "poder":

> Dizendo o poder, não quero significar 'O Poder', como conjunto e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo o poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha forma de regra. Enfim, não entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou um grupo sobre os outros e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não se deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou unidade global de uma dominação; estas são apenas de mais nadas, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem constitutivas de sua organização; o jogo que, através da luta e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas às outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias sociais. A condição de possibilidade de poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar o exercício inteligível até em seus efeitos mais "periféricos" e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não se deve ser procurada na existência da primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiram formas derivadas e descendentes, é suporte móvel das correlações de força, que devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis (FOULCAULT, 1979, p. 81).

Para Harley, as relações de poder são um dos pilares para a análise dos mapas a partir do olhar da teoria social. No entanto, é necessário esclarecer que o "poder", para Foucault, transcende a perspectiva de imposição entre forças hegemônicas e sociedade. Crampton e Krygier comentam sobre o "poder" em Foucault:

> Para Foucault, o poder não é uma força negativa que deve ser dissipada, nem os sujeitos são impedidos de realizar seu verdadeiro potencial por um Estado repressivo poderoso (INGRAM, 1994). A concepção de poder de Foucault era mais sutil, e enfatizava a política do conhecimento. O poder não emanava do topo de uma hierarquia de classes, mas era, antes, estendido de forma horizontal e altamente fragmentada e diferenciada. Além disso, se o poder teve efeitos repressivos, ele também produziu sujeitos que agiram livremente. A possibilidade de 'ultrapassar' os limites, de resistir, é real. Essa construção da racionalidade, porém, não ocorre no vazio, mas foi 'histórica e geograficamente definida' (FOUCAULT, 1991, p. 117).
>
> Em suma, a resposta à pergunta sobre 'o que é a crítica?' é que se trata de uma política do conhecimento. Primeiro, ela examina as bases de nossos conhecimentos para a formulação de decisões; depois, ela examina a relação entre o poder e o conhecimento a partir de uma perspectiva histórica; em seguida, ela resiste, desafia e, às vezes, descarta nossas categorias de pensamento (CRAMPTON; KRYGIER, 2008, p. 85).

Considerando que o poder se insere em um contexto de correlações desequilibradas, heterogêneas, instáveis e tensas, Foucault faz algumas proposições em relação ao poder e, entre elas, a resistência. Para o autor "[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade ao poder" (1979, p. 91). A resistência está em toda nos pontos da multiplicidade de

correlações de poder, abrangendo a rede ocasionada por essas correlações. A resistência insere-se no papel de adversário, de alvo, de apoio ou de saliência. Nesse sentido, não existe apenas um local de "Recusa – alma da revolta, foco das rebeliões, lei pura dos revolucionários" (1979, p. 91). Foucault trata resistência como híbrida, fruto de uma situação e contexto específicos.

> Mas sim resistência, no plural, casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo da estratégia e da relação de poder (FOUCAULT 1979, p. 91).

Contudo, não podemos compreender a resistência como secundária ao poder, sendo a oposição ao domínio completo e destinada a derrota. Devemos entende-la como parte das relações do poder, sendo seu "interlocutor irredutível" (FOUCAULT, 1979, p. 92).

Para o filósofo, a resistência é distribuída de forma irregular, disseminando-se com mais o menos densidade no espaço e no tempo. Essa característica provoca, às vezes, um levante no grupo ou indivíduo de maneira definitiva. Em grande parte, os pontos de resistência são móveis e transitórios; isso faz com que a resistência constitua o indivíduo, reformulando-o e ressignificando-o, criando regiões irredutíveis em sua alma, reagrupando-o.

Foucault comenta sobre a capacidade das relações do poder com a resistência:

> Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar realmente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação da estratégia desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (FOUCAULT, 1979, p 92).

Assim, a relação de poder está na resistência, assim como a resistência está na relação de poder. Só não existe a resistência com a dominação completa.

A Cartografia ocidental, nesse contexto de relação de poder e resistência, se insere como hegemônica, enquanto as Cartografias críticas resistem a ela. Contudo, a resistência, como exposto acima, apresenta-se de formas, níveis e circunstâncias diferentes. Por exemplo, os trabalhos de Seemann (2003) e Caquard (2013), mesmo seguindo as diretrizes da Cartografia ocidental, utilizam o mapa como mediador de histórias e narrativas, preenchendo com histórias o vazio deixado por ela. Existem trabalhos, como os de Perkins (2004) e Wood (1993), que relatam mapeamentos colaborativos em sociedades distintas, que, apesar de

cumprir a função do mapa de localização do espaço, não seguem as normas e as regras da Cartografia ocidental, ambos apresentando outras formas de abordar os mapas.

Mesmo que Harley não utilize o conceito de resistência explicitamente em sua obra, é possível inferi-la em alguns pontos do seu trabalho. Para o autor, é necessário considerar três aspectos antes de analisar mapas históricos, sendo eles: o contexto do cartógrafo, o contexto dos outros mapas e o contexto da sociedade.

Fonseca e Oliva (2013, p. 57-59) resumem os aspectos propostos por Harley. O cartógrafo seria um sujeito-instrumento vestido de técnica, pronto para cumprir ordens de quem detém a produção cultural do mapa; o contexto dos outros mapas está na sua relação e na sua leitura de mapas anteriores com o atual, comparando-os e interligando-os; por fim, o contexto da sociedade a partir da compreensão do impacto do mapa na sociedade, sua relação de poder e da visão que a sociedade vai ter sobre o mapa.

Assim, mapas são representações do espaço socialmente construídas que trazem características culturais de tempo e espaço específicas. Para alcançarmos esse nível de leitura, é necessário que, ao fazermos a interpretação de um mapa, conheçamos o contexto do cartógrafo, de outros mapas e da sociedade (HARLEY, 2005, p. 64). As características sociais, em tempos e lugares específicos, influem na interpretação do espaço e dos fenômenos representados. Assim, o indivíduo sofre influência sobre a forma de pensar em relação ao espaço. Por isso existem mapas de uma mesma localidade com representações distintas umas das outras.

Fonseca e Oliva comentam o mapa sob a perspectiva de Harley:

> Longe de servir apenas como uma simples imagem da natureza, que pode ser verdadeira ou falsa, os mapas descrevem o mundo recriando-o, do mesmo modo que outras elaborações humanas científicas ou culturais em geral fazem. Nessa recriação, contam as relações práticas do poder, preferências e prioridades culturais, que compõe, por exemplo, as cosmogonias. O que vemos em num mapa está relacionado com o mundo social e suas ideologias como qualquer um dos fenômenos vistos e medidos na sociedade e no espaço. Os mapas sempre mostram mais que uma soma inalterada de técnicas (FONSECA; OLIVA, 2013 p. 60).

Nesse sentido, o mapa, na interface da teoria social, se tornou uma forma de expressão de mundo pelos indivíduos e grupos. No âmbito da Cartografia Escolar, Oliveira Jr. (2012) propõe uma Cartografia onde o mapa seja forma de expressão do indivíduo em relação ao espaço, e não apenas uma forma de comunicação. Desta feita, expressamos nossas visões de mundo, inserimos no mapa nossa cultura, o que se contrapõe à visão do mapa continental (visão do Estado) e da ênfase ao mapa-ilha (outras formas de mapas). Girardi (2012) fala em um mesmo sentido, conceituando os mapas maiores (do Estado) e os mapas menores (mapas

alternativos). O pensamento de contraposição entre os mapas surge no momento em que espaços, tempos e indivíduos passam por mudanças, constituindo várias realidades, logo criando imaginações e impressões sobre os espaços. Assim, os mapas, como forma de expressão, são instrumentos de exame das microrrelações de poder e política no espaço (FOUCAULT, 1977).

Alguns autores destacam a valorização da arte na Cartografia. Entre eles destacamos o geógrafo e humanista Jorn Seemamn, que, em vários trabalhos, aponta para a influência da criatividade na forma de as pessoas conceberem e representarem o mundo. Como exemplo, mencionamos a imagem com as cores da bandeira do Brasil sobre um olho humano feita por *hackers* e colocada na página inicial do *site* do IBGE em 24 de junho de 2011 (SEEMAMN, 2012). Há excelentes exemplos de representação de imagens do mundo publicados nos concursos denominados *Cartografia para Crianças*, organizado pela Associação Internacional de Cartografia (ICA) (SEEMAMN, 2011). Essas formas de representação do espaço não seguem as diretrizes da Cartografia tradicional, com escalas, cores que atendem à determinada convenção, meridianos e pontos cardeais, mas expressam uma interpretação pessoal particular que pode ser compartilhada por um grupo de pessoas.

Assim, Seemamn (2011, p. 166) aponta para a necessidade da leitura dos mapas pelas entrelinhas, não se limitando apenas a estes, mas também considerando o contexto de sua produção, circulação. Para alguns autores, como Seemamn (2005), é necessário o exercício da crítica à Cartografia Tradicional. Segundo o geógrafo, a Cartografia Tradicional coloca sua técnica acima de qualquer interesse econômico e político e, como crítica, questiona se é possível alguma atividade ser completamente neutra. Quando fazemos a leitura do mapa, temos que levantar hipóteses que possibilitem inferências sobre os fatos representados (LESTEGÁS, 2003). Para isso, é preciso analisar contextos históricos, políticos e culturais envolvidos na produção cartográfica específica.

Para Certeau (1998, p. 202), o "espaço é um lugar praticado", onde as práticas cotidianas orientam, circunstanciam e temporalizam esses espaços; estão relacionadas com o espaço por meio de sujeitos históricos (pessoas, monumentos, eventos), o que leva ao apelo à memória. Dessa forma, Certeau (1998, p. 204-205) articula os percursos discursivos itinerários de uma cultura ordinária e simbólica com os mapas, produto do conhecimento científico, com uma visão antropológica e redutora do espaço. Para Certeau, o mapa é "um memorando que prescreve ações", com o objetivo de orientar (também espacialmente) as práticas cotidianas. (1998, p. 206).

Dentro de uma perspectiva que considere identidade e cotidiano com a Cartografia Escolar, destacamos o trabalho de Holzer H. e Holzer M. (2005), que, utilizando um referencial fenomenológico, mostram atividades com o objetivo de "cartografar" os lugares. Os autores propõem uma Cartografia pensada a partir das considerações das crianças, seus significados, interesses e sentimentos pelos lugares. Para eles, as crianças não seguem escalas espaciais ao atribuírem seus sentimentos pelos lugares, ou seja, apresentam uma macroescala que norteia seu mundo, que pode ser até mesmo uma formiga que atravessa seu caminho, sua rua, seu bairro ou seu município. Pautados em experiências empíricas infantis, Holzer H. e Holzer M (2005, p. 215) defendem uma Cartografia que não se estratifica por fenômenos construídos pela ciência.

Holzer H. e Holzer M. (2005), em sua proposta de uma "Cartografia fenomenológica", enxergam o município como escala espacial possível de localizar o lugar das crianças.

> No município, a complexidade das interações escalares e das variáveis ao suporte físico, às relações humanas, à cultura e ao trabalho já é extremamente grande, mas permite mais facilmente, devido à proximidade das vivências cotidianas, um mapeamento dos diversos arquipélagos de lugares que se construir no território (Holzer H. e Holzer M., 2005, p. 215).

Lynch (1960) discute a formação da imagem da cidade nos indivíduos. Para o autor, a imagem é formada por meio da identidade, estrutura e significado, e se constitui em um processo bilateral entre a relação do indivíduo com o meio, e vice-versa. O meio sugere múltiplas distinções e relações. Já o observador adapta o meio aos seus objetivos próprios (LYNCH, 1960, p. 16). O resultado da interação entre identidade, estrutura e significado com a imagem mental provocada pelo ambiente é "[...] a definição de imaginibilidade: aquela qualidade de um objeto físico que lhe dá a grande probabilidade de evocar uma imagem forte em um dado observador" (LYNCH, 1960 p. 20).

Para Lynch (1960), a imagem da cidade em que vive se cria a partir da identidade, estrutura e significados. Considerando as contribuições de Halbwachs (1990) e Pollak (1989, 1992), pode-se inferir que as interações do indivíduo com o meio não são independentes ou apolíticas. Portanto, a imagem sofre influências de grupos sociais. A imagem criada por um indivíduo é fruto de um processo social, fruto de experiências com os objetos e pessoas, discussões e imposições em escalas do espaço e do tempo, pois, como

afirma Hall (2002 p. 105), a identificação surge por meio de um reconhecimento de uma origem em comum, baseada em uma política de localização e em práticas discursivas.

Fazendo uma análise de vários estudos sobre Cartografia, Perkins (2004) propõe uma Cartografia etnográfica. Analisando pesquisas de mapeamentos participativos de sociedades tradicionais, como povos nativos canadenses, japoneses e chineses, chegou à conclusão que o mapeamento foi resultado de processos materiais ou culturais, ao invés de focar em cima de artefato ou representação. Assim, as experiências cotidianas nos lugares e o papel das práticas de conhecimentos e do mapeamento contribuem para a construção da identidade.

As análises dos mapas têm que superar a visão técnica; temos que imaginar nele o espaço geográfico e as relações humanas existentes. Como propõe Pickles (2004, p. 12), precisamos nos preocuparmos menos em mapear o objeto e nos preocuparmos mais como esses objetos nos fazem sentido e produzem identidades. Assim, o mapa toma um novo sentido, como esclarecem Crampton e Krygier (2008, p. 89): "Mapas são ativos; eles constroem ativamente o conhecimento, exercem poder e podem ser poderosos meios para promover a transformação social."

Wood (1993) analisa mapas mentais feitos por crianças. Na medida em que o pesquisador perguntava sobre o que estava representado no esboço, as crianças narravam uma história que dá sentido à toda construção do seu mapa mental. Pearce (2008, p. 1), no mesmo caminho, utiliza a narrativa como uma linguagem para desenvolver o sentido de pertencimento no conceito de lugar. Para a autora, a semiologia gráfica utilizada na Cartografia acadêmica dá conta de representar apenas o espaço, mas não de representar o lugar (como conceito geográfico), haja vista que compreendemos o conceito de "lugar" a partir de Massey (2008), para quem o lugar desenvolve-se na relação do espaço com a cultura.

Com a desconstrução do mapa proposta por Harley (2005), pesquisadores de Cartografia vêm utilizando novas estratégias, como artefatos antigos, sons, fotografias e imagens. Pearce afirma que:

> Cada vez mais, no entanto, geógrafos estão discutindo a necessidade de linguagens cartográficas expandidas capazes de recriar a multiplicidade de experiências, teia de narrativas, e diversidade epistemológica e ontológica de geografias históricas e culturais. Estas novas estratégias digitais incluem o uso das dimensões da cor para codificar a emoção, a publicação das notícias diretamente no mapa, o ajuste do ângulo de visão para remover a "visão de lugar nenhum" da perspectiva ortogonal, e a expansão do som variável (PEARCE, 2008, p. 2, tradução nossa).

A semiologia gráfica de Jaques Bertin é fundamentada em signos, cores, escalas e convenções, sendo uma "gramática" da escrita e da leitura do mapa. Abordando as reflexões de Olson (1997), o alfabeto consegue fazer uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Contudo, não consegue descrever de forma completa a entonação na relação do que se fala, e se escreve e como que se pensa. Muito do sentimento inserido no que se pensa pode passar despercebido, principalmente na escrita. Dessa forma, a semiologia gráfica consegue fazer, através do mapa, uma escrita do mundo, mas não consegue representar as histórias, as memórias e sentimentos do mundo de forma eficaz, sobretudo no lugar.

Por isso, muito do contexto do lugar se perde diante da semiologia gráfica. Os signos utilizados por ela para a representação do mundo controlam nossa interpretação do espaço. Olson (1997, p. 212) comenta sobre a representação: "Criar representações não é apenas registrar discursos ou elaborar recursos mnemônicos: é construir artefatos visíveis, dotados de autonomia em relação aos autores e com propriedades especiais para controlar sua interpretação".

No texto, utilizamos signos para representar a nossa fala. Assim, para interpretar o que quer ser passado por meio do texto, temos que considerar as limitações dos símbolos alfabéticos, a intenção da retórica e a intenção e interpretação do leitor. Desta forma, Olson (1997, p. 289) aponta os diferentes níveis de leitura:

> O ato da leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de competência. Um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente. (OLSON, 1997, p. 289).

A leitura de mapas depende do contexto, do interesse e do nível de experiência em que leitor se encontra. Além disso, somente a leitura dos símbolos gráficos presentes no texto não dizem perfeitamente a mensagem passada, já que as intenções e os significados reconhecidos pelo autor devem ser aquelas compatíveis às evidências gráficas (OLSON, 1997, p. 288).

Para Audigier (1992), é necessário o uso de diferentes linguagens para a análise e ensino do espaço geográfico, dada a sua complexidade e sua dinamicidade. No entanto, para que o uso dessas linguagens seja efetivo, deve ter a finalidade de promover alguma mudança social.

Considerando que a preocupação da iniciação cartográfica no ensino básico é pautada em aspectos teórico-metodológicos e tem como objetivo a leitura do mapa sob o olhar da semiologia gráfica, é necessária a utilização das contribuições de diferentes linguagens e representações cartográficas, no intuito de criar sentido de pertencimento em relação ao espaço de vivência.

2 MEMÓRIA , ESQUECIMENTO E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

2.1 Representação , espaço e memória

Este trabalho de pesquisa discute aproximações entre representações espaciais e memória. A aproximação entre o tema da memória e espaço não é nova, mas também não é um tema muito abordado na literatura da memória. Smolka (2000) aponta para duas formas de "lugares" distintos. Primeiro, um lugar do "eu" interior, como os palácios da memória de Santo Agostinho, em *Confissões*, concebido para refletirmos quem nós somos e buscarmos resposta para os nossos problemas. O outro lugar apontado pela autora é dos lugares concretos, externos, que mediam fatos, ideias e momentos com a história de nossa vida. Alguns trabalhos que contemplam a relação espaço e memória, mesmo em perspectivas diferentes, são os de Le Goff (1990), Norá (1993), Halbwachs (1990) e Yates (1966).

A relação entre espaço e memória aparece desde os estudos da memória antiga, como aponta Smolka (2000), ao relatar os princípios para a arte da mnemotecnia:

> Simonides de Céos, poeta e pintor no século V A.C., parece ter sido o primeiro a estabelecer os princípios, ou a definir as regras dessa arte. A recordação mnemônica requer 1. a lembrança e a criação de imagens na memória; 2. a organização das imagens em locais, ou lugares da memória (SMOLKA, 2000, p. 170).

Para Yates (1966, p. 18), a intenção de relacionar memória e lugar é fazer recordar um discurso ou uma ideia. Smolka cita a passagem do livro *Ad Herenium* que faz a relação entre espaço e memória:

> A arte de memória é como uma escrita interna... os locais são como tábuas de cera ou papirus, as imagens como letras, o arranjo e a disposição de imagens, como o script, e a fala, a recitação, como a leitura. Os lugares permanecem na memória e podem ser usados novamente (YATES, 1966, p. 18).

Contudo, temos que compreender como o espaço vem sendo entendido no contexto atual. Para tanto, partimos da compreensão de espaço de Massey (2008). Na obra *Pelo Espaço*, a autora sustenta de forma muita elaborada ao longo do livro três proposições que nos fazem repensar sobre o papel do espaço nas ciências sociais e, no nosso caso, no ensino da Geografia e da Cartografia Escolar.

Na primeira proposição ela afirma que o espaço é um produto histórico, construído a partir interrelações em todas as escalas espaciais — desde interações globais às intimamente locais. No entanto, para a autora, as relações são compreendidas, em um primeiro momento, a partir de como o liberalismo considera as identidades formadas ou em formação, surgindo, assim, uma política que considere essas identidades pautadas no jogo político. Para a autora, tais relações e as políticas espaciais derivadas delas são como "práticas encaixadas", pois, mesmo considerando um grau de subjetividade, são pautadas em noções de identidade imutáveis e antiessencialistas. Contudo, o espaço/lugar não existe antes das identidades, que por sua vez, são formadas em processos sociais e coletivos amplamente tensionados e constitutivos. Desta feita, é nas relações entre identidade-entidade-espaço que surge a espacialidade. Considerando que as identidades espaciais, de uma forma ou de outra, são construídas em relações, elas são mutáveis. Portanto, é fundamental que a Geografia intervenha em políticas espaciais que considerem essas características.

A segunda proposição defende que, se o espaço é fruto de interrelações, então ele é múltiplo, o que de alguma forma abriu possibilidades para sua construção multifacetada. Essa proposição relaciona-se com o discurso político da esquerda, que apoia a "diferença" e heterogeneidade (embora dentro do contexto aqui discutido o espaço seja tomado como multiplicidade, em vez de diferente). Massey (2008) evidencia esse pensamento:

> A forma mais evidente que isso tomou foi a insistência de que a estória do mundo não pode ser contada (nem sua geografia elaborada) como a estória apenas do 'Ocidente', ou a estória, por exemplo, daquela figura clássica (irônica e frequentemente, ela própria essencializada) do macho branco, heterossexual e que essas eram estórias particulares, entre muitas outras (e sua compreensão através dos olhos do Ocidente ou do macho heterossexual é ela própria específica) Tais trajetórias foram parte de uma complexidade, e não universais que elas, por tanto tempo, propuseram ser (MASSEY, 2008, p.31).

Nesse contexto de multiplicidade e heterogeneidade, as políticas espaciais mutáveis, que são constituídas por meio de interrelações, apresentam uma completa e genuína espacialização da teoria social e da imaginação do espaço, influenciando indivíduos e grupos em suas trajetórias e em sua história. Assim, o espaço e a multiplicidade são co-constitutivos na formação de espacialidades. No entanto, cabe ressalvar que, segundo a autora, a imaginação da globalização como uma sequência histórica não reconhece a coexistência de simultânea de outras histórias com características diferentes (isso não quer dizer que estejam desconectados).

Terceira e última proposição: ao considerarmos a política espacial mutável, pela necessidade de acompanhar um espaço que é fruto de interrelações, ele está sempre em (re)construção. Nesse sentido, dentro do discurso político, o espaço está sempre aberto para o futuro, sempre em tempo de se (re)formular. Essa característica contrapõe-se às estruturas do progresso, do desenvolvimento, da modernização e a sucessão de modos de produção elaborados dentro do marxismo, pois todas elas propõem panoramas nos quais as direções da história, até mesmo para o futuro, são conhecidas.

Estas três preposições — um espaço interacional, um espaço múltiplo e um espaço aberto — constituem a política espacial dentro de contextos específicos. É nesse espaço que as "trajetórias" e "estórias" das pessoas e grupos têm sua continuidade, descontinuidade e recontinuidade. O espaço, percebido dessa maneira, nunca vai fazer todas as conexões possíveis entre os lugares; ele sempre vai ser múltiplo, simultâneo, heterogêneo e dinâmico. Nesse sentido, as identidades espaciais — espacializações — sempre vão estar em constante reformulação e atualização.

Com o intuito de sustentar suas preposições e "liberar" o espaço de uma compreensão que o liga a significados como representação, êxtase fechamento "ligá-lo" a outras linhas de pensamento que remetem à abertura, à heterogeneidade e ao seu caráter vívido, onde ele possa ser mais presente em nossas vidas. Massey (2008) faz um levantamento de autores que discutem o espaço de forma direta e indireta. Dessa forma, no capítulo 2, *Espaço/Representação*, a autora levanta uma preocupação em relação à conceituação da representação do espaço, que para ela é uma fixação de significado (o que não corrobora as ideias de suas preposições iniciais).

Primeiro, cabe esclarecer que autores como Edward Soja e Michel Foucault defendem a ideia de que, nas discussões filosóficas, o tempo sempre ganhou maior importância em relação ao espaço. Assim, muitas vezes, as abordagens filosóficas de Massey sobre o espaço se deram de forma indireta, pois a conceituação do espaço nunca foi o objetivo dos filósofos. A autora argumenta esse fato:

> Desejo argumentar que isso corresponde, certamente, em parte, aquela lacuna em relação a pensar ativamente sobre o espaço e as contradições que daí derivam, o que pode fornecer uma pista de como quebrar limites de alguns debates na forma como agora não são colocados. Um tópico é o de que tempo e espaço tem de ser pensado conjuntamente: que isso não é um mero floreio retórico, mas que influencia o que pensamos sobre ambos os termo, que pensar tempo e espaço conjuntamente não significa que eles sejam idênticos (por exemplo, em alguma quarta dimensionalidade indiferenciada); pelo contrário, significa que a imaginação de um terá repercussões (nem sempre inteiramente seguidas) para a imaginação do outro e que o espaço e tempo estão implicados um no outro, que isto revela alguns problemas que, até

> então, pareciam (logicamente, intratavelmente) insolúveis, e que isso tem consequências para o pensamento sobre a política espacial (MASSEY, 2008 p. 40).

Um filósofo destacado por Massey (2008) e que subjuga o espaço em relação ao tempo é Henry Bergson. No entanto, também destacamos Bergson, pois, além de contribuir para o debate espacial de Massey, é um dos precursores dos estudos da memória na ciência contemporânea.

Bergson preocupava-se mais com a temporalidade, por meio da "duração" e da "memória". De modo geral, a "duração" está relacionada às experiências do indivíduo e de como elas marcam/"duram" seu espírito e os influenciam ao longo da vida.

Deleuze (1999), no livro *Bergsonismo*, comenta sobre a duração:

> Mas, definida, a duração não é somente experiência vivida; é também experiência ampliada, e mesmo ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço e de duração. A duração pura apresenta-nos uma sucessão puramente interna, sem exterioridade; o espaço apresenta-nos uma exterioridade sem sucessão (com efeito, a memória do passado, a lembrança do que se passou no espaço já implicaria um espírito que dura) (DELEUZE, 1999, p. 27).

Para Bergson, a "duração" desenvolvida em um espaço é "impura" e sem sucessão, pois, para o autor, interpretamos o espaço a uma representação simbólica pautados em aspectos quantitativos, remetendo-nos a um espaço "homogêneo". Observe a passagem de Bergson:

> Os psicólogos que estudaram a infância sabem bem que nossa representação começa sendo impessoal. Só pouco a pouco, e à força de induções, ela adota nosso corpo por centro e torna-se nossa representação. O mecanismo dessa operação, aliás, é fácil de compreender. À medida que meu corpo se desloca no espaço, todas as outras imagens variam; a de meu corpo, ao contrário, permanece invariável. Devo portanto, fazer dela um centro, ao qual relacionarei todas as outras imagens. Minha crença num mundo exterior não provém, não pode provir, do fato de eu projetar fora de mim sensações inextensivas: de que modo estas sensações adquiririam a extensão, e de onde eu poderia tirar a noção de exterioridade? Mas, se concordarmos, como a experiência demonstra, que o conjunto das imagens é dado de início, percebo claramente de que modo meu corpo acaba por ocupar nesse conjunto uma situação privilegiada. E compreendo também de que modo surge então a noção de interior e de exterior, que no início não é mais que a distinção de meu corpo e dos outros corpos. Parta, com efeito, de meu corpo, como se faz costumeiramente; você não me fará jamais compreender de que modo impressões recebidas na superfície de meu corpo, e que interessam só a esse corpo, irão se constituir para mim em objetos independentes e formar um mundo exterior. Dê-me ao contrário as imagens em geral: meu corpo acabará necessariamente por se desenhar no meio delas como uma coisa distinta, já que elas não cessam de mudar e ele permanece invariável. A distinção do interior e do exterior se reduzirá assim à da parte e do todo. Há inicialmente o conjunto das imagens; há, nesse conjunto, "centros de ação" contra os quais as imagens interessantes parecem se refletir; é deste modo que as percepções nascem e as ações se preparam. Meu corpo é o que se desenha no centro dessas percepções; minha pessoa é o ser ao qual se devem relacionar tais ações. As coisas se esclarecem se vamos assim da periferia da representação ao centro, como faz a

> criança, como nos convidam a fazê-lo a experiência imediata e o senso comum. Tudo se obscurece, ao contrário, e os problemas se multiplicam, se pretendemos ir do centro à periferia, como fazem os teóricos. Como se explica, então, essa ideia de um mundo exterior construído artificialmente, peça por peça, com sensações inextensivas das quais não se compreende nem como chegariam a formar uma superfície extensa, nem como se projetariam a seguir fora de nosso corpo? Por que se pretende, contrariando todas as aparências, que eu vá de meu eu consciente a meu corpo, e depois de meu corpo aos outros corpos, quando na verdade eu me coloco de saída no mundo material em geral, para progressivamente limitar este centro de ação que se chamará meu corpo e distingui-lo assim de todos os outros? Nessa crença no caráter inicialmente inextensivo de nossa percepção exterior há tantas ilusões reunidas, nessa idéia de que projetamos fora de nós estados puramente internos há tantos mal-entendidos, tantas respostas defeituosas a questões mal colocadas, que não poderíamos querer elucidá-las de uma só vez. Esperamos fazê-lo pouco a pouco, à medida que mostrarmos mais claramente, por trás dessas ilusões, a confusão metafísica da extensão indivisa e do espaço homogêneo, a confusão psicológica da "percepção pura" e da memória. Mas essas ilusões estão ligadas também a fatos reais, que podemos desde agora assinalar para retificar sua interpretação (BERGSON, 1990, p. 46-48).

Nesta passagem, o autor afirma que o espaço se apresenta como exterior ao "eu", como se sobrevoássemos e enxergássemos o espaço por cima e construíssemos, por meio da percepção, um mundo de objetos independentes de nós. Nunca nos constituímos da relação ser-espaço pela situação superior que o "eu" — espírito marcado pela duração temporal — tem do espaço. Desta forma, duração e espaço tem naturezas distintas, como o filósofo coloca:

> Imaginemos uma linha reta, indefinida, e sobre essa linha um ponto material. A que se desloca. Se esse ponto tomasse consciência de si mesmo, sentir-se-ia mudando, já que se move: perceberia uma sucessão. Mas essa sucessão se revestira para ele da forma de uma linha? Sem dúvida sim, contanto que ele pudesse elevar-se de algum modo acima da linha que percorre e perceber nela simultaneamente vários pontos justapostos: isso, porém, o levaria a formar a ideia de espaço, e é no espaço que veria desenrolar-se as mudanças que sofre e não na pura duração. Vemos aqui claramente o erro daqueles que consideram a pura duração como coisa análoga ao espaço, mas de natureza simples. Satisfazem-se em justapor os estados psicológicos, em formar com eles uma cadeia ou uma linha, e nem imaginam fazer intervir nesta operação a ideia de espaço propriamente dita, a ideia de espaço na sua totalidade, porque o espaço é um meio de três dimensões? Se o nosso ponto consciente A ainda não tem ideia de espaço – e é com essa hipótese que devemos trabalhar -, a sucessão dos estados pelos quais passa não poderia revestir-se para ele da forma de uma linha; mas suas sensações se juntarão dinamicamente umas às outras e se organizarão entre si como fazem notas sucessivas de uma melodia pela qual nos deixamos lembrar. Em suma, a pura duração bem que poderia senão uma sucessão de mudanças qualitativas, que se fundem, que se penetram, sem contornos precisos, sem nenhuma tendência a se exteriorizarem umas às outras, sem nenhum parentesco com número: seria a heterogenia pura. (BERGSON, 2006, p. 11).

A natureza diferente entre duração e espaço leva a dois tipos de multiplicidade. Como explica Deleuze (1999, p. 28), 1) uma refere-se ao espaço, a uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de

diferença de grau, uma multiplicidade numérica; 2) a outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de diferença de natureza, uma multiplicidade virtual, contínua e irredutível ao número.

No entanto, o espaço, na filosofia de Bergson, não se apresenta como dinâmico, pois sua qualidade — representacional — é inexistente ou imutável. Isso tem consequências na qualidade do espaço interacional, múltiplo e aberto (defendidas por Massey), pois: 1) a constituição da pessoa não tem relação com o espaço; 2) apesar de experimentarmos vários espaço e termos em nossa memória várias imagens constituídas a partir deles, a representação sobre eles não muda, sendo visto como homogêneos; 3) se o espaço não nos constitui e não muda sua imagem aos nossos olhos, ele se fecha a novas possibilidades, conexões e trajetórias.

No entanto, Bergson, ao longo de sua obra, mesmo longe de equipar o espaço com tempo, reconhece a duração externa mediada pela inteligência:

> A inteligência, pelo contrário, mesmo sob sua forma mais humilde, já aspira a fazer com que a matéria aja sobre a matéria. Se a matéria se presta, por algum lado, a uma divisão em agentes e pacientes ou, mais simplesmente, em fragmentos coexistentes e distintos, e para esse lado que a inteligência ira olhar. E, quanto mais se ocupar em dividir, mais desdobrara no espaço, na forma de extensão justaposta a extensão, uma matéria que certamente tende a espacialidade, mas cujas partes, no entanto, ainda estão no estado de implicação e compenetração recíprocas. Assim, o mesmo movimento que leva o espírito a determinar-se em inteligência, isto e, em conceitos distintos, leva a matéria a despedaçar-se em objetos nitidamente exteriores uns aos outros. *Quanto mais a consciência se intelectualiza, tanto mais a matéria se espacializa*. (BERGSON, 2005, p. 206) grifo do autor.

Para Massey, quando Bergson admite uma duração em uma multiplicidade espacial, inicia uma conceituação do espaço, que para o filósofo, está relacionada a "representar": "[...] ao se representar, no espaço, uma matéria recortada segundo as próprias linhas que nossa ação seguira, brinda-se por antecipação com a inteligência, já pronta, que, no entanto, pretendia engendrar" (2005, p. 206). A partir desse reconhecimento o espaço é, agora, considerado representação de múltiplas durações. Contudo, o problema de fixação do significado na representação do espaço ainda persiste.

De acordo com Massey, para que ocorra alteração na representação simbólica do espaço, deveríamos considerar a experiência com a exterioridade — espaço — como constituidora contínua e conjunta do espírito em um mesmo plano que a interioridade —

tempo —, sem nos preocuparmos em separá-los. Assim, as temporalidades são constituídas das interações realizadas no espaço, como descrito a seguir:

> Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional (MASSEY, 2008, p. 97-98).

Massey entende que, ao colocar o espaço e duração em um mesmo nível e em uma mesma natureza agindo contínua e conjuntamente, resolve o problema de fixação da representação simbólica do espaço, apresentado por Bergson. Assim, a representação do espaço seria fruto da fusão, em um contexto específico, entre a espacialidade e a temporalidade espaço-tempo. No entanto, a autora considera apenas o "resultado" da formação do espírito, a duração, e não o "processo", a memória. Para tentar esclarecer o problema da memória em Bergson, de modo que possamos contribuir para na discussão do espaço, abordamos Halbwachs (1990), que faz críticas sobre a memória tal como é compreendida por Bergson.

Halbwachs (1990), na relação memória e tempo, considera que a duração apresenta sucessões de estados[3] diferentes e é percebida de acordo com estágios de consciência, tendo em cada indivíduo sua própria duração. Isso é possível justamente porque os estados são distintos, aparecendo dentro deles divisões naturais que correspondem à passagem de um estado para outro. Contudo, ao percebemos objetos exteriores, como a natureza, por exemplo, que contém a sucessão de dias, contornos regulares e a sucessão de passos que marcam nossa caminhada, um indivíduo seria capaz, a partir de sua experiência, de ter uma estimativa de tempo.

Halbwachs argumenta que é no espaço que nossos pensamentos se encontram com os dos outros "[...] é, em todo caso, no espaço que imagino a existência sensível daqueles com quem, pela voz ou pelos gestos, relaciono-me a todo momento " (1990, p. 92). Isso acarreta modificações nas durações de cada um, que tendem a se propagar à medida que as pessoas interagem.

[3] Halbwachs, não concorda com os termos "estados" ou "estágios de consciência" e que seria mais adequado movimentos ou um pensamento incessantemente em devir. No entanto, utilizando estes termos para passar ao leitor a unidade de cada um deles e que eles são pontos de vista da totalidade de consciência. (1990 p. 96).

Para o sociólogo, a modificação na duração tem sua causa na interação de pensamentos exteriores, que supostamente o indivíduo guarda lembranças, causando um "tempo vazio", já que não saberia encontrar, na sequência de seus estados, pontos de referência suficientes que possam valer para todas as consciências. Por exemplo, existem horas e dias vazios; seja por qualquer motivo, essas mesmas horas e dias parecem anos, na nossa compreensão. Para o indivíduo consciente, o tempo e o ritmo do tempo são influenciados pelo interesse em acontecimentos exteriores. Halbwachs cita um exemplo:

> É talvez um desinteresse crescente, um enfraquecimento progressivo das faculdades afetivas, que explica o fato de que a medida em que se fica mais velho o ritmo da vida interior se torna mais lento, e que, enquanto um dia da criança é repleto de impressões e observações múltiplas, e abrange, nesse sentido, um grande número de momentos, no declínio do conteúdo de um dia, se levarmos em conta apenas o conteúdo real, daquilo que despertou nossa atenção e nos deu o sentimento de nossa vida interior, reduz-se a muito menos estados diferentes um do outro e, nesse sentido, a um pequeno número de momentos singularmente dilatados (HALBWACHS,1990, p. 93).

A diferença de duração entre o velho e a criança é o ponto de referência que dividem esses estados de consciência. O tempo, em uma mesma grandeza, que se apresenta longo demais para o velho, é curto demais para a criança. Por isso, é mais fácil nos guiarmos às mudanças temporais e movimentos que se representem no espaço, já que se reproduzem de maneira regular, tornando a recordação deles mais fácil. Considerando que temos durações individuais, as divisões do tempo e seus movimentos são representados no espaço de forma simultânea. No entanto, o espaço, onde os indivíduos representam suas durações, é comum a todos, sendo assim possível apenas fixar pontos de referências de consciência descontínuos. Sendo que o "tempo vazio" e as durações individuais é que estão entre o intervalo de um recorte e outro nos pontos de referência, como coloca Halbwachs:

> Na realidade, no intervalo que se estende entre dois cortes que correspondem ao ponto de referência, não há senão pensamentos individuais separados por tantas correntes de pensamentos distintas onde cada uma tem sua duração própria. É possível, se quiser, imaginar um tempo vazio no qual se escoariam e que estaria dividido pelos cortes, e, sem dúvida, uma noção assim se impõe, com efeito, a todos os pensamentos: porém isto é somente uma representação abstrata, à qual não corresponderia mais nenhuma realidade, se as durações individuais cessarem a existir (HALBWACHS, 1990, p. 94-95).

Para Halbwachs, a noção de tempo universal que envolve todas as existências, durações e fenômenos, sugerida por Bergson, levaria a sucessões descontínuas de momentos.

O fruto desse processo seria um pensamento derivado de vários outros momentos individuais que tomariam consciência simultânea – a fundição entre os pensamentos, a relação entre eles e os estados de consciência adquiridos que é a simultaneidade, uma representação maior. O conjunto desses momentos formaria um quadro que teríamos capacidade de retocar, reformular, regularizar e simplificar. Por outro lado, podemos fazer inúmeras divisões no tempo vazio que surge entre o intervalo desses momentos, o que nos permite formular simultaneidades intercalares entre esses tempos, podendo, por exemplo, estabelecer a divisão do tempo em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos. Mesmo essas divisões poderiam servir de ponto de partida para a representação de pensamentos individuais, sendo a divisão do tempo uma possibilidade para inúmeros movimentos de duração. Assim, o tempo relacionado a todos os seres é uma criação artificial, construída pelas transformações de dados emprestados às durações individuais.

A partir desse ponto Halbwachs inicia sua crítica à subjetividade de Bergson. "Mas, se essas divisões do tempo não estão já e por antecipação contidas e indicadas nas consciências, será que basta reaproximar duas ou um maior número destas para delas fazê-las surgir? " (1990, p. 95). Considerando que a memória é uma faculdade individual, é necessário apagar dela tudo aquilo que remete ao espaço e aos objetos exteriores. Isso acarretaria em descartar também os estados de consciências e durações que tenham relações com o exterior. Entretanto, os estados de consciência (exterior e interior) estão ligados a um fluxo contínuo que não tem linhas bem demarcadas. Compreendida neste contexto, a memória não se lembraria de estados de consciência do passado porque ela tem apoio nos estados. Isto afeta a constituição e conduta do indivíduo ao experimentar novos ou os mesmo estados no presente ou em diferentes realidades, se considerarmos cada estado de consciência uma realidade. Se a memória tem apoio nos estados, logo eles dão noção de demarcação em relação à divisão do tempo em nossa memória; nesse sentido, são interpretados de forma contínua por nossa mente. Agora, retirando os estados de seu fluxo de continuidade, como o indivíduo constrói a divisão do tempo em sua memória? Ou ainda, se a memória é apoiada nos estados, retirando-os, como a memória seria formada?

Entretanto, se o indivíduo vive realidades diferentes, elas são construídas em contexto espacial, temporal e de estado de consciência específicos, o que remete a uma espacialização desses estados. No entanto, mesmo o espaço comportando muitas analogias, se desconsiderarmos esses estados, será compreendido de maneira homogênea. Por outro lado, nossa consciência é permeada por diferentes estados – onde sua característica é reconhecida por abstração –, tornando-a um ambiente heterogêneo.

As sucessões de diferentes estados, de certa forma, levam à noção de marcação do tempo; desta maneira o indivíduo relaciona os estados a diferentes fases de sua vida. Assim, é a descontinuidade dos estados que promove a continuidade na memória. As lembranças remetem a um estado específico, sendo assim que ”puxamos” outras lembranças, logo a outros estados de consciência.

Ainda considerando a memória uma faculdade individual, Halbwachs indaga sobre como consciências individuais conseguem, mesmo sem ter como se encontrar, apresentar estados igualmente contínuos; para isso, são necessárias modificações iguais para que ocorram simultaneidades semelhantes, nas quais o indivíduo teria duas durações, duas consciências, uma consciência produzida por ele e outra diferente da dele. Caso o indivíduo perceba objetos exteriores e crie uma realidade sobre eles por meio da percepção do espírito, ele terá duas representações do mesmo objeto. Halbwachs questiona: “Como isso seria possível, se estou encerrado em minha consciência, se não posso sair de minha duração?” (1990, p. 97). A impossibilidade de separação é justificada pelo autor pela sucessão de estados ininterruptos em nossa consciência. Ele ainda afirma que esses estados estão tão intimamente ligados que não há uma divisão entre eles.

Para romper a continuidade da consciência individual é necessário que uma ação externa exerça força sobre o indivíduo, impondo sua representação de uma forma que vai além de algo meramente afetivo ou relacionado a algum pensamento. Sendo assim, é necessário que o objeto exterior haja como um sinal, e que o indivíduo consiga, a qualquer momento, por meio de abstração, colocar-se sob diferentes pontos de vista em relação à representação do objeto. Isso o levaria a desenvolver diferentes consciências, existindo a possibilidade de relações entre elas, alterando ou tendo outras representações. Halbwachs coloca:

> Supusemos uma consciência fechada em si mesma, para a qual suas percepções seriam somente estados subjetivos que não revelariam de modo algum a existência de objetos. Mas de que modo um pensamento assim se levaria ao conhecimento do mundo exterior? Ele não pode dentro das condições alcançar esse mundo nem de dentro, nem de fora. É preciso, entretanto, admitir que existe em todo a percepção sensível uma tendência a se exteriorizar, isto é, expulsar o pensamento do círculo estreito da consciência individual no qual ele se escoa, e a considerar o objeto representado ao mesmo tempo, em uma ou várias consciências (HALBWACHS, 1990, p. 98).

Assim, a ideia de simultaneidade aponta para a inexistência de durações puramente individuais interpenetráveis. A evolução dos estados de consciência não é como

uma corrente, onde cada elo representa uma consciência de forma contínua que se antecede e sucede. Na compreensão de Halbwachs, a mente é como uma teia de pensamentos que se intercruzam e interpenetram, sem uma ordem. O estado de consciência forma-se no encontro (nós) dos pensamentos na teia, formando ou atualizando simultaneidades, dentro de um contexto de espaço e tempo específico, (re) formulando as representações.

2.2 A noção de quadro social e memória coletiva

Compreender a memória como construção social, derivada de pensamentos que se influenciam e se fundem em processos interiores e exteriores de forma constante e dinâmica, é o primeiro passo para entender a forma de pensar de Halbwachs, e, posteriormente, entender como ela altera nossa impressão do espaço.

Halbwachs, na obra *Les Cadres Sociaux de la Mémoire* (Os quadros sociais da memória), que foi publicado em 1925, defende a tese que o indivíduo se lembra do passado por meio de quadros sociais.

A compreensão da memória como uma teia de pensamentos, como descrita acima, serve de ponto de partida para iniciar a noção da estrutura dos quadros sociais. Para Halbwach (1925), "localizamos" nossas lembranças por meio dessa teia. O quadro coletivo faz que os membros do grupo, para localizar suas próprias lembranças dentro desta rede, que detém significado para todo o grupo, faça-os lembrar. A rede, então, é uma construção coletiva, que não pode ser compreendida como uma produção originária de um determinado membro. A teia passa a ser uma mentalidade de senso comum, partilhada entre os membros do grupo, tomada como certo conhecimento de fundo sobre a identidade do grupo e do membro.

Para o sociólogo francês, construímos nossas memórias como membro de grupo; a partir dessa interação nos constituímos de valores morais, mitos e costumes. Assim, o quadro ao qual nos referimos é inerente às convenções sociais formadas no interior do grupo. No entanto, cabe reafirmar que os quadros sociais não derivam da relação de memórias individuais, já que, para o autor, por mais que os sentimentos e consciência sejam algo íntimo, não existe uma memória puramente individual. Para o autor, a memória individual é o ponto de vista do indivíduo sobre a memória coletiva (1990, p. 39).

Segundo Halbwachs (1990), lembramo-nos do passado como membro do grupo social, e quando interpretamos nossas lembranças, consideramos nossa posição no quadro

atual. Assim, confrontamos depoimentos e concordamos com o essencial, construindo um conjunto de lembranças que nos faz sentido.

No entanto, outras pessoas podem passar suas memórias, tal como se nós as "herdássemos". Isso ocorre por meio de instrumentos de mediação. Do mesmo modo, estas memórias são passadas dentro de quadros sociais e interpretadas da nossa forma, como explica a passagem de Halbwachs:

> Chego a primeira vez em Londres, e passeio com várias pessoas, ora com um ora com outro companheiro. Tanto pode ser o arquiteto que atrai minha atenção para o edifício, suas proporções, sua disposição, como pode ser o historiador: aprendo que tal rua foi traçada em tal época, que aquela casa viu nascer um homem famoso, que ocorrem aqui ou lá, incidentes notáveis. Com um pintor, sou sensível à tonalidade dos parques, à linha dos palácios, das igrejas, aos jogos de luz e sombras nas paredes fechadas de Westmisnter, do Templo sobre o Tâmisa. Um comerciante, um homem de negócios, me arrasta pelos caminhos mais populosos da cidade, detenho-me diante as lojas, das livrarias, dos grandes estabelecimentos comerciais. Mas mesmo que se eu não tivesse andado ao lado de alguém, bastaria que tivesse lido as descrições da cidade, compostos de todos esses diversos pontos de vista; que me tivesse aconselhado a examinar tais de seus aspectos ou, simplesmente, que dela tenha estudado a planta. Suponhamos que passei só. Diremos que desse passeio eu não possa guardar senão as lembranças individuais, que não seja senão as minhas? Não obstante, passei só somente na aparência. Passando por Westminster, pensei no que havia sido dito por um amigo historiador (ou, o que dá no mesmo, no que havia lido sobre ela em uma história). Atravessando uma ponte, considerei o efeito de perspectiva que um amigo pintor havia assinalado (ou que me avia surpreendido, num quadro, numa gravura). Eu me dirigi, orientado pelo pensamento de meu plano. A primeira vez que fui à Londres, diante de Saint-Paul ou Mansion-House, sobre o Strand, nos arredores de Court's of Law, muitas impressões lembrava-me os romances de Dickens lidos em minha infância: eu passeava então com Dickens. Então todos esses momentos, em todas essas circunstâncias, não posso dizer que estava só que refletia sozinho, já que em pensamento me deslocava de tal grupo para outro, aquele que eu compunha com esse arquiteto, além deste, com aqueles, dos quais ele era intérprete junto a mim, ou aquele pintor (ou seu grupo), com o geômetra que avia desenhado esse plano, ou com o romancista. Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudam a lembrá-las: para melhor me lembrar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muitas das ideias e modo de pensar a que não teria chego sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (HALBWACHS, 1990 p. 26).

Os quadros sociais dizem respeito ao arquiteto que mostra os prédios; ao historiador, ao relatar fatos e ruas; ao pintor, ao perceber a tonalidade dos parques. Cada um mostra aquilo que é de seu interesse. Quando lembramos tais fatos, consideramos as lembranças herdadas, mas interpretadas de outra forma, dentro de contextos diferentes, interferindo em nossa memória.

Mesmo não sendo de forma oral, as memórias são passadas e incorporadas, a exemplo da pintura, da planta da cidade ou do romance. As lembranças são passadas para as pessoas por meio de diversos instrumentos de mediação, que as interpretam de acordo com

seu quadro social, atribuindo novos sentidos e novas significações. O conceito de memória coletiva se desenvolve a partir do entrelaçamento de lembranças que derivam de várias circunstâncias sociais. As lembranças individuais se entrecruzam com os diversos grupos que pertencemos, formando uma imagem, uma lembrança construída coletivamente. Assim, para o sociólogo, é impossível uma memória puramente individual.

Para Halbwachs, a memória reflete sentimentos, imagens e ideias sobre um lugar, um acontecimento ou pessoas. Cada indivíduo traz consigo sentimentos e imagens preestabelecidos (fruto de um processo coletivo) e, a partir disso, com novas interações entre as pessoas, lugares, são construídas e reconstruídas novas ideias, imagens e sentimentos, formando, assim, as memórias individuais. No entanto, para a formação de uma memória coletiva, é necessário que haja pontos de contato entre as imagens e os sentimentos de um mesmo grupo. Nesse tipo de interação, os indivíduos, as imagens e as lembranças são tensionadas e socializadas com o grupo. Assim, a memória coletiva é "negociada".

Entretanto, diante de uma compreensão da memória coletiva como um "determinismo sociológico", como explicar as individualidades do ponto de vista dos quadros sociais? Preocupada com tal interpretação, Santos (2006) comenta essa questão:

> Aquele que relembra um tombo ocorrido na infância, por exemplo, ainda que não tenha tido testemunhas, e que pense ser esta uma lembrança exclusivamente sua, tem associado a esta lembrança o lugar do presente de onde ele se lembra, como também os antecedentes, os relatos posteriores, a reação de outros — real e imaginária —, enfim, uma série de situações a partir das quais o tombo foi construído e reconstruído. A lembrança é resultado do convívio do indivíduo com outros indivíduos. Esta rede de relações e interações está presente na memória que cada um guarda como 'exclusivamente' íntima e pessoal (SANTOS, 2006 p. 14) .

O confronto de memórias — construídas pelo indivíduo até agora — com as memórias dos outros está intimamente ligado à individualidade. Sendo que o ato de lembrar está relacionado a localizar, revisar e atualizar os pontos desconectados da memória com as narrativas aceitas coletivamente. Assim, se os membros de um mesmo grupo apresentam memórias diferentes é porque viveram, no sentido de incorporar e se constituir, experiências diferentes ao longo da vida, o que implica a convivência com outros grupos.

Portanto, compreendemos que o indivíduo, ao longo da vida, se depara com outros grupos sociais e formam, a partir deles, novas memórias, o que implica a continuidade de formação e transformação dos quadros sociais, considerando também que os indivíduos trazem memórias e experiências interpretadas de maneira única. Nesse contexto, o quadro social não tem linhas divisórias que mostrem que uma memória pertence a um grupo

específico. Ao contrário, os quadros sociais derivam-se das tensões de memórias coletivas intimamente interpretadas e incorporadas, servindo de ponto de partida para a compreensão de novas experiências, que, por sua vez, significarão a partir da ação de interpretar e incorporar.

Deste modo, o exercício de lembrar e de constituir só é possível por meio do outro, ou seja, pela interação com o exterior de nosso espírito, alterando a maneira que enxergamos o passado. Para compreender melhor, imaginemos que nossas lembranças e imagens fiquem guardadas em repositório; na medida em que vivemos ou temos acesso a uma experiência que, por mínimo que seja, tenha relação com a nossa lembrança (estado de consciência, lugar, gesto, narrativa, tempo em que ocorreu, contexto, entre outros), localizamos essa lembrança nesse repositório e assimilamos, interpretamos e incorporamos (tudo de uma forma muito íntima) a experiência do presente como lembrança do passado. Isso ocorrerá muitas vezes ao longo da vida, e nossa lembrança do "passado" vai ter sinais de vários indivíduos que fez ou fizeram parte de nossa vida até aqui, localizados em um determinado espaço e tempo e reinterpretada de maneira única, devido à (re)constituição permanente de nossa memória. Desta forma, o passado não é revivido, mas reconstruído por meio das atualizações contínuas da "teia" de nossa memória, alterando o nosso quadro social.

Contudo, para que haja a localização das memórias e, em seguida, a alteração dos quadros sociais, é necessária a interação entre indivíduos e grupo; o principal meio para isso, de acordo com Midetllon e Brown (2005), é a linguística. No entanto, as palavras, assim como outros ritos, antecedem a formação do quadro social, sendo uma convenção construída pelo grupo ao longo do tempo. Caso o indivíduo não tenha contato com a linguística, é difícil imaginar como ele reterá as imagens do passado; como ele fará assimilações entre as imagens com experiências cotidianas; e como ela agiria em novas experiências, considerando a deficiência em formar quadros sociais.

Em uma crítica, os estudos de Pollak (1989) apontam o conceito de "memória coletiva" de Maurice Halbwachs como uma forma de domínio da memória oficial do estado sobre outras formas de memória e poder. Bosi chama a atenção para o contexto em que Halbwachs, desenvolveu sua compreensão sobre memória.

> Para entender o universo de preocupação de Halbwachs é preciso situá-lo na tradição da sociologia francesa, de que ele é um herdeiro admirável. Halbwachs prolonga os estudos de Emile Durkheim que levaram a pesquisa de campo de hipóteses de Auguste Comte sobre a precedência do 'fato social' e do 'sistema social' sobre os fenômenos de ordem psicológica, individual. [...]. Com Durkheim, o eixo das investigações sobre a 'psique' e o 'espírito' se desloca para as funções que as representações de ideias dos homens exercem no interior do seu grupo e da sociedade em geral. Essa preexistência e esse domínio social sobre o individual

> deveriam, por força, alterar substancialmente o enfoque dos fenômenos ditos psicológicos como a *percepção, a consciência da memória* (BOSI, 2004, p. 53). Grifo do autor

Para Pollak, a "negociação" da memória, na tentativa de conciliar as memórias aparentemente individuais e a memória do grupo para a formação de uma "comunidade afetiva", é o ponto onde se inicia a segregação entre a memória oficial e as memórias subterrâneas. Tal fato provoca uma hierarquização e classificação da memória, induzindo a uma violência simbólica entre os indivíduos do grupo. Dessa forma, a memória coletiva adota um caráter uniformizador, opressor e violador.

> Na tradição metodológica durkheimiana, que consiste em tratar fatos sociais como coisas, torna-se possível tomar esses diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais. [...]. Na abordagem durkheimiana, a ênfase é dada à força quase institucional dessa memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Assim também Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza de "comunidade afetiva". Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva (POLLAK, 1989, p.1).

Por conseguinte, a pesquisa de Pollak por meio da história oral, faz uma análise de pessoas e grupos que sofreram esse problema da memória coletiva através do regime comunista da União Soviética, do nazismo e da anexação da Alsácia pós-Segunda Guerra.

Pollak indicou em seus apontamentos:

> Observou-se a existência numa sociedade de memórias coletivas tão numerosas quanto às unidades que compõem a sociedade. Quando elas se integram bem na memória nacional dominante, sua coexistência não coloca problemas, ao contrário das memórias subterrâneas discutidas acima. Fora dos momentos de crise, estas últimas são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral. Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadradores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar. Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais (POLLAK,1989, p. 10),

A memória, nesse sentido, torna-se uma forma de controle social, mas também pode ser uma maneira de expressar insatisfação, ou mesmo ganhar um caráter de contestação em relação ao Estado. Isso faz com que a memória vá além de uma forma de armazenamento de dados e lembranças, tomando um caráter de autoconsciência.

Entretanto, Santos (2006) discorda dessa posição de Pollak em relação à violação simbólica da memória coletiva de Halbwachs. Para a autora, a maneira que interpretamos a memória coletiva é única e particular porque não vivemos e não damos a mesma importância para as experiências. Ao longo da vida, participamos de diferentes grupos sociais e, de acordo com memórias e experiências vividas, reelaboramos nossos quadros sociais. Assim, por mais que uma memória seja imposta, nossa maneira de nos relacionarmos com o que está em nossa mente é única.

2.3 Memória, esquecimento, espaço

Não só de palavras se constituem os quadros sociais, diz Midetllon e Brown (2005, p. 10), ao examinar a relação espaço e memória na obra de Halbwachs. Os psicólogos ingleses identificam, entre as particularidades de Halbwachs, a fisionomia ou territorialização, que são inerentes a gestos e práticas sociais, locais territoriais e assim por diante. Esses termos denotam, quando ligados ao espaço, uma estrutura espacial constituída por meio das memórias que evocam um espaço familiar.

Halbwachs, no texto *Legendary Topography of the Gospels in the Holy Land*, anexado na versão da língua inglesa do livro *The Collective Memory* (1992), apresenta os termos de fisionomia e/ou territorialização de maneira muita clara. Ao comparar os evangelhos com as práticas do cristianismo em sua época, constatou que as pessoas, por mais que procurem as representações intrínsecas à Terra Santa — como lugar de prática da fé cristã — , as representações inevitavelmente serão levadas de volta para a zona de relações pessoais que está unida pela imagem de Cristo, que está no coração de cada crente nele. Tal preposição de Halbwachs explica, de certa forma, a continuidade da prática cristã em outros lugares do mundo, como outras religiões, mesmo com a destruição de monumentos simbólicos. Isso ocorreu porque os ritos, tradições e as narrativas de Jesus Cristo permaneceram nos corações dos praticantes do cristianismo. No entanto, as construções de lugares religiosos servem para reforçar tais práticas. Contudo, a disseminação do cristianismo pelo mundo, pautado em ritos e na figura Cristo, fez com que ocorresse, por meio de interação com contextos regionais e locais distintos (espacial e temporal), uma reinterpretação e

reconstrução não somente da história do Cristianismo — vista por Halbwachs pelas diferentes narrativas dos apóstolos nos evangelhos e em escritos da Idade Média — , mas também em suas práticas. Entretanto, valores considerados como pilares não foram muito alterados. Nesse sentido, mesmo com a reconstrução da memória cristã pelo mundo, por meio de ritos orbitando em torno da figura de Jesus Cristo, a religião se espacializou, constituindo uma fisionomia e/ou territorialização pelas Igrejas, espaços de comemorações de festas, praças e monumentos, ou seja, tudo que de alguma forma remete à memória e aos valores cristãos.

Assim, o destino do indivíduo está vinculado à continuidade dos grupos aos quais pertence. A persistência de um grupo é, por sua vez, regulada pela sua capacidade para perpetuar os sentimentos e imagens que formam o estado no pensamento de cada membro do grupo. A memória, como já afirmado, é composta por um sistema de relações e significados que estabelece semelhanças e padrões familiares. Assim, em certo sentido, a continuidade dos estados de consciência é incorporada aos quadros coletivos localizados no discurso e fisionomia.

Halbwachs (1990), analisando o poder do ambiente sobre o quadro social do grupo, crítica o pensamento de Auguste Conte, ao observar que o equilíbrio mental é proveniente de uma imagem de estabilidade que os objetos e o espaço ao nosso redor nos proporcionam, por mudarem pouco. Em contraponto, Halbwachs coloca: "É como se fosse uma sociedade silenciosa e imóvel, estranha a nossa agitação e ás mudanças de humor que nos dá uma sensação de ordem e quietude" (1990, p. 131). A observação de Conte é entendida como uma ruptura entre o pensamento e o espaço, como se fôssemos incapazes de reconhecer objetos familiares. O que acontece, na verdade, é que só entendemos mundo à nossa volta como mais estável porque reconhecemos, relacionamos e sintetizamos espaços que experimentamos anteriormente. Com uma visão mais aprofundada, Middleton e Brown (2005) destacam que estabilidade provém da capacidade do espaço de ter várias representações — mesmo os indivíduos sendo do mesmo grupo —, onde às vezes, separa durações, o que explica que indivíduos não tenham os mesmos interesses e desejos sobre aquele espaço em um determinado tempo.

Desta maneira, não é o espaço que é estável; é a impessoalidade de interesses de um indivíduo com outro que, às vezes, podem tornar o espaço, ou a visão que um tem do outro, estável. Entretanto, como abordado acima, a descontinuidade provocada pela visão estável que um indivíduo tem do outro faz parte da continuidade de um processo de formação do quadro social. Portanto, o fato de os interesses dos indivíduos não convergirem deixam de constituí-los é o que, de certa forma, os constituem. Caso os interesses dos indivíduos

convergissem, suas visões seriam interpretadas e incorporadas considerando o quadro social de cada um, alterando sua visão do espaço. Assim, a estabilidade surge porque as estruturas coletivas, embora impessoais, não são totalmente abstratas.

Nesse contexto, os espaços pessoais são resultado dos interesses que surgem a partir do quadro coletivo que o indivíduo participa e que leva a uma localização espacial, se não do todo, de uma parte do quadro. Se, de acordo com Halbwachs (1990, p. 131), "Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros", as características de um determinado lugar revelam o caráter do grupo por meio de suas convenções e dos quadros sociais expressos no espaço. Em certo sentido, as imagens vindas das relações exteriores penetram na mente e influenciam o modo de pensar do grupo, que, por sua vez, deixa sua marca no espaço. Para Halbwachs, "[...] não há memória coletiva que não se desenvolva em um quadro espacial" (1990, p. 143). O autor ressalta a importância da interação social na construção da imagem dos lugares:

> Quando saímos de uma galeria de pintura, e nos deparamos com um cais de um rio, a entrada de um parque ou animação da rua, experimentamos ainda a influência da sociedade dos pintores e vemos as coisas não como são, porém, tais como parecem aos que dedicam somente a delas reproduzir imagens. (HALBWACHS,1990 p. 143).

Para o autor, existe uma relação de modelagem entre espaço e grupo porque, de acordo com ele, na tentativa de gravar memórias construímos nossas impressões na relação entre grupo social e espaço pertencente. Middleton e Brown (2005), pensando nessa relação entre modelagem entre grupo e espaço na obra de Halbwachs, identificam três abordagens de como os objetos marcam esse relacionamento espaço-memória.

Primeiro eles partem da parte dos pressupostos da fenomenologia europeia, que enxerga todas as experiências com o espaço a partir do percebido, vivido e concebido. Nessa abordagem, o objeto é sempre cercado por uma teia de significações e relações muitas pessoais.

> Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível para os apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que havia de mais estável (HALBWACHS 1990, p. 133).

A segunda abordagem parte de uma visão durkheimiana, como se os objetos fizessem parte da sociedade. Aqui é redundante falar que os objetos agem como símbolos para conjuntos específicos de valores. De acordo com Middleton e Bronw (2005), a análise durkheimiana que Halbwachs faz dos objetos está relacionada à negociação de valores sociais. Um exemplo seria um móvel ou uma roupa, que poderiam se tornar símbolos reconhecíveis por todos os membros do grupo. Nesse contexto, em certo sentido, seria próximo ao que Le Goff chama de monumento:

> O monumento tem como característica ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos (LE GOFF, 1990, p. 526).

Por último, Middleton e Bronw (2005) trazem a discussão sobre "espaço econômico". Halbwachs (1990) inicia a abordagem entre valor, preço e objeto como constituintes de um espaço econômico:

> Não falemos de valores, mas de preços, já que no final das contas, é o que nos é dado. Os preços estão ligados às coisas como rótulos: entre o aspecto físico de um objeto e seu preço, não há qualquer relação. Seria diferente se o preço que um homem dá ou está prestes a dar a uma coisa, correspondesse ao desejo e à necessidade que dela experimenta, ou ainda, se o espaço pedido por ela medisse o seu trabalho e o seu sacrifício, quer renuncie a este bem, quer trabalhe para trocá-lo. Sob esta hipótese, não haveria lugar para falar de uma memória econômica. Cada homem avaliaria os objetos conforme suas necessidades do momento e o sentimento atual do esforço que tivesse dependido para produzi-los ou para deles se provar. Mas, não é assim. Sabemos que avaliam bem os objetos, e também as satisfações que sentem pelo esforço e o trabalho que eles representam, de acordo com seus preços, e que esses preços são estabelecidos fora de nós, em nosso grupo econômico. Ora, se os homens decidem atribuir assim tais preços aos diversos objetos, não é, sem dúvida, sem se referir, de alguma maneira, à opinião que reina em seu grupo, no que diz respeito à utilidade desse objeto e à quantidade de trabalho que ele implica. Porém, essa opinião, em seu estado atual, explica-se, sobretudo por aquilo que era antes, e os preços atuais pelos preços anteriores (HALBWACHS, 1990, p. 149).

Portanto, no espaço econômico, o preço dos objetos sempre tem suas referências nos preços anteriores. Contudo, tal pensamento não é observado nos locais de venda direta para o consumidor, como mercados, lojas e mercearias, mas toda a cadeia produtiva, desde a matéria-prima, beneficiamento, produção e transporte até chegar às prateleiras. Os objetos não evocam tais lembranças por si só; elas se derivam de lugares comuns a grupos que têm como função lembrar os preços, formando, por meio das práticas sociais, um quadro espacial "econômico". Um exemplo citado por Halbwachs é o de um pastor que, ao andar pelas montanhas, encontrou um viajante. O viajante pediu uma tigela de leite. Depois que ele tomou, perguntou quanto custava. Sem saber quanto cobrar, o pastor falou: "O mesmo que

você pagaria na cidade". Como analisado por Halbwachs, é uma lembrança recente, que dispensa o pensamento de produção e de emprego da técnica, e que leva em conta somente o pensamento de compra e venda e as flutuações do preço recente. No entanto, temos que nos adaptar a essas flutuações, seja pelas imposições conjunturais econômicas, seja pelo avanço constante da técnica, "criando novas necessidades". O fato é que, quanto mais nos afastamos do espaço econômico, mais nos esquecemos, tendo referências dos preços das coisas em passados mais longínquos.

De acordo com Halbwachs, o trabalho de lembrar só é possível a partir da relação com o outro. Nesse contexto, só nos lembramos do preço de um objeto a partir da nossa relação com o vendedor. Entretanto, o vendedor tem que manter o preço do objeto fixo até o momento da venda, e também é limitado espacialmente. Estes fatos encorajam o consumidor porque este se sente distante de uma negociação que deriva de várias avaliações. Para o cliente, o preço resulta da natureza do objeto, e não do valor construído coletivamente em espaços econômicos. Assim, quando negociamos, pouco a pouco, acreditamos que há um preço verdadeiro que corresponde ao verdadeiro valor do objeto. Por outro lado, a ideia de que o preço vem de fora do objeto quando o vendedor persuade o comprador a adquirir o objeto pelo preço, não pelo valor. A fixação de preço só é possível pouco a pouco.

Para Middleton e Bronw (2005), podemos estender essa linha de raciocínio para além da questão do preço. Os objetos não são apenas símbolos que projetam os desejos e preocupações dos grupos, mas também são mediadores das relações entre as pessoas. Em certo sentido, os objetos servem como meios de coordenação e estabilização das práticas sociais e das atividades, lembrando que são encadeadas através deles. A fluidez das relações sociais empresta algo da solidez e estabilidade do objeto. Halbwachs, ao falar que a memória coletiva é "localizada" no lugar, está defendendo que existe uma relação entre o espaço e o conteúdo da memória. A memória coletiva só é possível quando as relações sociais são retratadas e cristalizadas em torno de objetos.

Middleton e Bronw (2005) apontam outro fenômeno na relação entre memória e espaço: o deslocamento. Com ao passar do tempo, as estruturas físicas de um espaço mudam, o que certamente pode incomodar e desconcertar pessoas e grupos, como Halbwachs (1990) descreve:

> O mendigo, o cego, buscam tateando o canto onde aguardam as transeuntes. O homem a passeio a perda da alameda onde costumava tomar ar fresco e se aflige ao ver desaparecer mais um detalhe pitoresco que o ligava a esse quarteirão. Um outro habitante, para quem esse velhos muros, essas casas decrépitas, essas passagens escuras e essas ruas sem saída, faziam parte de seu pequeno universo, e cujas lembranças se ligam a essas imagens, agora apagadas para sempre, sente que toda

> uma parte de si mesmo está morta com essas coisas e lamenta que elas não tenham durado pelo menos tanto tempo quanto lhe resta para viver (HALBWACHS, 1990, p. 137).

Contudo, a partir da resistência do grupo, o coletivo se reorganiza, se adapta ao espaço, em modelação mútua. Criam novas fisionomias e demarcam novos territórios. Apesar das mudanças do espaço, a interação entre as pessoas, a vida popular, regressa pouco a pouco em relação à nova lógica. Esse fato, em certo sentido, pode ser considerado um relativo momento entre durações (considerando o grupo), onde, na prática, aparece como "ilhas" arcaicas entre os quarteirões novos (1990, p. 137). Essas "ilhas" surgem, sobretudo, com as atividades e negócios que não têm mais lugar nas sociedades modernas. Tais negócios se confundem há muito tempo com o lugar, chamando a atenção do público. Para Halbwachs, a sobrevivência desses lugares se explica por uma espécie de "automatismo coletivo", uma rigidez do pensamento entre comerciantes e clientes. A inadaptação do local por esses grupos vem da determinação de limites e de suas reações em relação à organização do espaço. Além disso, o quadro social estava intimamente ligado ao quadro espacial, até se tornar parte dele. Para eles, perder seu lugar é perder um ponto de apoio de uma tradição que os ampara, talvez sua única razão de ser (1990, p. 137).

Os espaços remetem à reflexão sobre o passado, trazendo de volta sentimentos. Bosi comenta sobre a passagem de Proust ao experimentar o calçamento irregular de uma cidade.

> Sacode-se um frêmito de felicidade ao experimentar sob os pés a pavimentação irregular com ao pátio dos Guernantes e ao batistério de São Marcos. Compara este sentir com a observação do presente, com investigação do passado ressecado pela inteligência, com a expectativa de um futuro que a vontade constrói do presente e do passado, dos quais extrai ainda mais a realidade, só conversando o necessário aos fins utilitários que lhes fixa (BOSI, 2004. p. 443).

Contudo, a relação entre quadro espacial e quadro social não é inflexível. A memória está sempre à disposição de novas avaliações e atualizações. Para Halbwachs, esses grupos apresentam maior resistência na sua relação com o espaço, uma vez que talvez não pertençam a outros grupos, logo não reconsideram seu quadro social e espacial. No entanto, a atribuição do pensamento espacial, por meio das inúmeras disputas de poder e resistências, faz com que, com mais ou menos tempo, o indivíduo ou grupo reconsidere sua forma de pensar e enxergar o espaço por meio de suas experiências na nova configuração espacial em que vive.

Nos estudos da psicologia social e discursiva, há conceitos que podem aprofundar a discussão entre memória e espaço. Middleton e Brown (2006), para explicar o conceito de "cenário organizado" de Bartltett (1932), trabalham a memória com temas-chave: comemoração, convencionalização, objetivação e mediação.

Bartlett (1932) destaca que a memória é construída em um processo de atribuição de significados, razões e intenções do indivíduo com o seu meio, no qual ele desenvolveu o conceito de "cenário organizado", que, de acordo com Middleton e Brown é:

> Um 'cenário organizado' é, portanto, um complexo abrangendo a cognição e o âmbito emocional que está localizada nas, e é dependente das particularidades culturais do ambiente local. Desta forma, não é possível estabelecer uma separação clara entre mental e social. (Middleton e Brown,2006 p. 77)

Santos, fundamentada em Bartlett, fala que para o indivíduo se lembrar de algo, antes tem que percebê-lo.

> O que denominamos usualmente de percepção é, em grande parte, rememoração, pois o indivíduo utiliza aquilo que já guardou de experiência passada quando recebe algo novo, sem se dar conta de que preenche com sua imaginação as ausências ou falhas presentes em imagens adquiridas anteriormente (SANTOS, 2003, p 55).

Desta forma, quando andamos por algum lugar, lemos algo, apreciamos uma obra de arte ou escutamos alguém, buscamos significado com referências em experiências passadas. A comemoração está relacionando as imagens trazidas do passado, que por sua vez são dotadas de culturas, costumes e valores, envolvendo tanto quem somos agora, como seres sociais, quanto constituindo o que aconteceu no passado. No entanto, não podemos considerar o passado como o único constituinte de nossa história. Ele deve ser compreendido como matriz que anima e organiza o comportamento, estrutura na qual as pessoas localizam e encontram sentido para sua experiência presente.

Em seguida, o tema da convencionalização explica como os materiais culturais são sutilmente modificados e adaptados à medida que são colocados em uso no trabalho de lembrar. Middleton e Brown (2006) abordam um exemplo etnográfico de Jennifer Cole. Cole realizou uma pesquisa em uma comunidade na pequena cidade de Ambodilharina, ao leste do país africano de Madagascar, em que buscava relacionar consciência individual e representações públicas.

Cole constatou que em Madagascar, por conter vários monumentos que lembram o regime colonial, esse legado poderia ser doloroso, ocasionando surtos de violência e brutalidade durante o período de transição do colonialismo e pós-colonialismo. Cole, em uma de suas descobertas, notou que os acontecimentos desse período estão ausentes da memória da comunidade, mas também não foram lembrados nos rituais de comemoração da comunidade. No entanto, Cole registrou uma atividade intensa de memória inerente à violência política. Isso ocorreu em uma eleição no início dos anos de 1990, quando os políticos opositores invocaram diretamente memórias de mudança política de tempos anteriores ao lembrados pelos eleitores, que por sua vez são de diferentes grupos étnicos, alertando para as consequências de votar ou se aliar a outro partido. As rivalidades partidárias e étnicas serviram para preencher a lacuna do esquecimento, reacendendo uma chama de competição entre as comunidades.

Dessa maneira, Cole descobriu que a memória é muito mais do que um instrumento de armazenamento de dados, eventos e experiências. Um exemplo disso é uma família dessa comunidade, que relatou a história de um ancestral que foi salvo de bandidos pela distração causada pelo grito de um pássaro. Como agradecimento, a espécie desse pássaro não faz parte da dieta da família. Assim, houve a convencionalização do pássaro, o que permitiu a comemoração dos descendentes da família. Nessa e em outras práticas, Cole usa o termo *memoryscape*. Esse conceito é utilizado para designar um espaço de encontro entre a memória social e individual com a identidade dos membros em relação a um passado coletivo e formulado.

Objetivação está intimamente ligada ao tema de Comemoração. As imagens do passado, nesse tema, servem para entendermos nossas ações habituais e a relação com o mundo rotineiramente incorporado. Middleton e Brown (2006) abordam dois autores para explicar a objetivação.

Edward Casey faz uma consideração para explicação da forma descorporificada da recordação, a partir da crítica à forma cartesiana através da qual o espaço é tratado. Um exemplo são as experiências em cubículos monitorados por computadores, onde o espaço não tem um nenhum significado real para o experimentador. Em seguida, ele defende outras formas de pensar e habitar o espaço. Argumenta que a memória está ligada intrinsecamente ao espaço por meio da experiência. A lembrança deixa o espaço vivo, fornecendo as fronteiras e marcadores significativos diante das experiências contidas. Essa relação espaço-memória molda nosso passado e, assim, influência nosso presente.

Para Casey, muito do que somos e consideramos como sendo privado e particular está, além de outros, representado nas pessoas, nos espaços e nas coisas. Aqui, portanto, o tema objetivação é inerente a objeto, que tem o papel de mediação com a memória.

O segundo autor a abordar esse tema é de Paul Connerton, que faz relações entre rituais e memória. Para Connerton, os rituais envolvem um conjunto de movimentos estilizados e repetitivos por parte dos participantes, resultando em uma restrição de sentido, deixando o espaço para a interpretação individual.

No ritual, Connerton chama a atenção para a utilização do "substrato corpóreo", no intuito de preservar a memória coletiva. Esses movimentos do corpo preservam costumes de uma sociedade, tais como a forma de falar, de sentar à mesa, a escrita polida, a forma de andar, uma ordem moral que com o tempo se torna hábito.

Para Connerton, a tema de objetivação adota outro sentido. Agora, a memória do passado, os hábitos e costumes têm o objetivo de perpetuar em nossa vida, condicionando-nos.

Casey e Connerton têm intuitos diferentes com o tema da objetivação. Enquanto Casey trata o tema como a memória em um objeto, Connerton, tem o objetivo de passar costumes por meio da memória.

Por último, há o tema da mediação. O conceito de mediação é amplamente discutido na psicologia sociocultural, abordada rigorosamente por autores como Vygotsky (2000, 2003) e Bakhtin (2005).

Em uma relação entre memória e mediação, Vygotsky (2003), no capítulo *Domínio sobre a Memória e Pensamento*, relaciona as operações com signos e as funções mentais, compreendendo, por meio da internalização, as funções da fala e na reorganização prática, da percepção e na criação entre as funções psicológicas. Para Braga (1995), os estudos de Vygotsky que envolvem a memória tratam tanto da mudança histórica do comportamento humano pelos signos quanto do desenvolvimento ontogênico, no processo de apropriação cultural dos "instrumentos psicológicos".

O conceito de atividade mediada, central em Vygotsky, é analisado de duas formas pelo o autor: um é o instrumento técnico; o outro é signo. Contudo, a função mediadora entre essas formas apresenta-se de maneira divergente. Na primeira, os instrumentos-objetos são externamente orientados para controle da natureza, levando a transformações nos objetos. No segundo, os signos são orientados internamente para autorregulação e comunicação (BRAGA, 1995). Entretanto, Vygotsky destaca mais a

segunda forma de função mediadora, fazendo um estudo rigoroso de como ocorrem a transformação de signos externos em processos internos – a internalização – e o desenvolvimento e a utilização dos sistemas simbólicos.

A internalização, para Vygotsky, é reconstrução interna de um processo externo (2003, p. 74). Na teoria histórico-cultural, a formação das "funções psicológicas superiores" acontece por meio de um processo de apropriação cultural pelo sujeito. Contudo, esse processo não se refere à interiorização de uma cópia exata da realidade externa.

Vygotsky (2003, p. 75) descreve três partes do processo de internalização:

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Esse processo de transformação acontece pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória;
b) um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. É a forma de apropriação e reconstrução individual do processo de internalização. Primeiro ocorre entre os indivíduos, depois no interior do indivíduo. Essa transformação acontece para o desenvolvimento da atenção voluntária, memória lógica e na formação de conceitos;
c) a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Esse processo de internalização dos signos externos pode ocorrer por um longo período de tempo. Tal processo está ligado às mudanças nas leis que governam sua atividade, sendo incorporados continuamente.

Desta forma, o processo de internalização dos signos e objetos interiores está em contínua reconstrução, dependendo dos objetos culturais dispostos no ambiente e de nossa interação com eles, mudando nossa mente, compreendendo os signos externos de outra maneira.

> A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução de atividade psicológica tendo base as operações com signos. Os processos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstituído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes aquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica 'interiorizam-se', tornando-se a base da fala interior (VYGOTSKY, 2003, p. 74-75).

Seja por meio de instrumentos, seja através de signos, a mediação permite guardar e contar a história do mundo, marcar as glórias, os feitos; serve de ponto de partida para a construção do novo.

Smolka explica a imaginação e realidade por meio de Vygotsky e Bakihtin, na mediação entre sujeito e signo:

> O modo como interpretam o material semiótico no funcionamento mental nos sugere que a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso. A realidade psicológica, de natureza fundamentalmente social, é necessariamente mediada/constituída por signos. A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra – verbum (SMOLKA, 2000 p. 185).

A memória, por meio da imaginação e da linguagem, pode ser compreendida como um processo de apropriação cultural construído coletivamente. O processo de mediação entre signos e o mundo formam imagens.

Aristóteles (apud SMOLKA, 2000) aponta que, a partir desse processo de impressões sensoriais, forma-se a fonte básica de conhecimento:

> As percepções trazidas pelos sentidos são primeiramente tratadas pela faculdade da imaginação e são as imagens assim formadas que tornam-se material para a faculdade intelectual. A imaginação é vista como intermediário entre a percepção e o pensamento. É essa parte da alma, responsável por produzir imagens, que possibilita os processos superiores de pensamento. A alma nunca pensa sem uma 'imagem mental'; a faculdade de pensar pensa em imagens mentais (SMOLKA, 2000, p. 176).

Segundo Middleton e Brown (2006 p. 77), o "esquema organizado" integra a mente individual ao ambiente; mostra a relação entre cognição, afeto e símbolos culturais. Possibilita que o mundo seja concebido por nós de forma mais estável, não nos forçando a nos ajustarmos às características particulares do ambiente de maneira tão drástica. Nesse sentido, construímos diversos "cenários organizados", permitindo a reflexão sobre a relação entre eles.

Os "cenários" não são imutáveis ou deterministas sobre nossa forma de pensamento, mas servem como pontos de partida para interpretação de novas experiências. Eles oportunizam o trabalho, possibilitam transformar as condutas cotidianas, ocorrendo por meio da construção de uma síntese entre questões sensórias e simbólicas inseridas nos diversos "cenários" construídos pelo indivíduo.

Middleton e Brown (2006) apontam que Bartlett enfatiza a troca da experiência por meio da conversa, na construção e reconstrução dos "cenários organizados". Durante nossas conversas, acrescentamos significados simbólicos que não estavam presentes no "cenário", da mesma forma que excluímos e reinterpretamos outros. Colocamos nossas impressões à prova, para que o outro concorde ou não, negociando-as sem que nos preocupemos com a exatidão.

O intuito, ao abordarmos os temas da psicologia social a partir de Middleton e Brown (2006), não é de fazermos um levantamento da memória a partir dessa disciplina, mas sim refletir que a memória é permeada a partir desses temas, formando o conceito de "cenário organizado".

Apesar de contemporâneos, Bartllet (1932) não teve nenhum contato com as obras de Halbwachs, e mesmo seguindo caminhos diferentes, os conceitos de quadro social de Halbwachs e de cenário organizado de Bartllet apresentam semelhanças. Ambos compreendem a memória como uma construção social permeada de significações e relações tensionadas coletivamente.

Contudo, lembrar é apenas uma parte do trabalho da memória. A outra está relacionada ao esquecimento. Lembramos de algo a partir do outro, em um processo coletivo e tensionado, e o esquecimento parte do mesmo pressuposto. Consideramos o esquecimento como um processo da memória, da mesma maneira que a lembrança; assim, fazer relações entre espaço e esquecimento é redundante. O que queremos aqui é dar a noção de como ocorre o processo de esquecimento em nossa memória e de como, assim como a lembrança, ele nos constitui.

Para explicar o processo de esquecimento, partimos da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricouer e do conceito de imagem-lembrança de Henri Bergson. Entretanto, como visto acima, a filosofia de Bergson (2006) não considera o exterior como constitutivo do indivíduo. Desta feita, consideramos a imagem pura de Bergson apenas como uma imagem, uma multiplicidade, uma representação maior, fruto de (re)construção de imagens a partir da memória coletiva. Apesar de não criticar essa perspectiva de Bergson, Ricoeur (2003) dá indícios de que o exterior é constitutivo. Dois exemplos aparecem no texto a seguir: o primeiro é o termo reconhecimento, ou reencontro, que assemelhasse à localização da memória a partir dos quadros sociais em Halbwachs. O reencontro aparece como uma forma de re(aprender) o passado a partir do presente, emanando de experiências externas. O segundo exemplo está unido à continuação do primeiro, o ajuste, que em certo sentido parece com termo de atualização de Halbwachs. O ajuste reconsidera a imagem a partir de uma

síntese de relações feitas entre o passado e o presente, e é nesse processo que ocorre o esquecimento.

A partir da fenomenologia, Ricoeur (2003) aborda o esquecimento em duas perspectivas. A primeira ele denomina por "esquecimento por apagamento de rastros", algo externo, palpável, que está relacionado aos rastros psíquicos e amnésicos, mais explicados pela neurociência. Nessa abordagem do esquecimento, ele está ligado ao abandono, à lacuna, à presença da ausência e da distância, sendo o principal problema de representação do passado. O esquecimento é tomado como uma disfunção da memória.

Na segunda abordagem, denominada "o esquecimento e a persistência do rastro", o autor coloca o esquecimento como distorção da memória, algo interno, que está relacionado a algo que nos tocou, afetou cuja marca afetiva continua em nosso espírito (RICOEUR, 2003, p.436).

Ricoeur (2003, p. 427) comenta as duas abordagens: "[...] uma ocorrendo no caminho da interiorização e da apropriação de um saber objetivo, e a outra, na retrospecção a partir da experiência princeps do conhecimento". A primeira o remete ao esquecimento, que nos amedronta por sermos suscetíveis a esquecermos de tudo. A segunda está relacionada à felicidade do retorno de uma lembrança do passado.

O autor explica a primeira abordagem fazendo uma analogia entre o rastro psíquico e cérebro (rastro cortical): seria como descobrir a idade de uma árvore contando os círculos concêntricos desenhados no corte do tronco. Sabe-se que os rastros estão ali, mas são como hieróglifos. Os rastros estão todos no presente e não dão a entender anterioridade ou a ausência. Nesse sentido, "[...] é preciso dotar o rastro de uma dimensão semiótica, com um valor, um valor de signo, e considerar o rastro como um efeito-signo, signo da ação do sinete sobre a impressão" (RICOEUR 2003, p.434). Assim, o esquecimento é considerado uma disfunção do cérebro, vindo o silêncio primeiro dos próprios órgãos, sendo repudiado pela sociedade tanto quanto a morte ou o envelhecimento.

Na segunda abordagem sobre o esquecimento, o autor parte de alguns pressupostos: no primeiro o esquecimento está relacionado ao verbo "permanecer", sinônimo de "durar", o qual o autor denomina de "inscrições-afecções"; o segundo são os obstáculos para a recordação; terceiro defende que o acesso aos rastros corticais e a memória e o esquecimento que nos marcam são heterogêneos, ou seja, existencial e objetivo; e o quarto e último pressuposto é que a persistência da imagem do passado dá-se por meio do segundo e terceiro pressupostos.

Diante disso, para o filósofo, o reconhecimento faz a mediação entre o que é lembrado e esquecido. Ele define o reconhecimento como "Aparecer, desaparecer, reaparecer" (p. 434). O reconhecimento provoca uma síntese e um ajuste sobre o que está em questão, sendo também uma forma de reaprender o passado em relação ao presente.

O ajuste está ligado a uma atualização de nossa lembrança por meio dos "quadros sociais" (HALWBASCH, 1932). Nesse contexto, reinterpretamos nossas lembranças de acordo com a nossa posição no grupo atual, fazendo uma síntese e, posteriormente, uma imagem. A síntese trata-se de uma metacognição da questão ou objeto, resultando em uma imagem, que por sua vez é uma representação, no presente, de uma coisa passada.

O autor comenta sobre os rastros psíquicos e o reconhecimento:

> O acesso aos presumidos rastros psíquicos é totalmente diverso. Ele é muito mais dissimulado. Só se fala dele retrospectivamente, com base em experiências precisas que tem como modelo o reconhecimento das imagens do passado; essas experiências fazem pensar, ulteriormente, que muitas mudanças, talvez as mais preciosas entre as lembranças de infância, não foram apagadas, mas apenas tornadas incessíveis, indisponíveis, o que nos leva a dizer que esquecemos menos do que acreditamos ou tememos (RICOEUR 2003, p.424).

Paul Ricoeur, fundamentando-se na obra de Henri Bergson denominada *Matéria e Memória*, faz uma distinção entre lembrança e imagem. A lembrança está ligada ao estado virtual da representação do passado, algo puro, que está conservado em algum canto da memória. Por outro lado, a imagem forma-se quando trazemos à tona a lembrança pura e a ajustamos e a atualizamos por meio do reencontro e do reconhecimento, ativando nossa atenção para a situação e objeto, que o autor a denomina de imagem-lembrança.

No processo de atualização entre a lembrança pura para uma imagem-lembrança é que ocorre o esquecimento. Na hora do ajuste, ocorre uma inserção de elementos do presente e um "descarte" de outros elementos presentes na lembrança pura que representa o passado. Nesse sentido, o esquecimento está na imagem e a memória está no esquecimento. Assim, tanto o esquecimento quanto as imagens (derivadas das memórias), não estão relacionadas com o passado, mas sim com presente, construindo uma consciência histórica e permitindo antecipar e retornar por meio de uma expectativa de experiência em relação a fatos ou objetos futuros (RICOEUR, 2003, p. 444-451).

Entre o uso e abusos do esquecimento, o autor identifica ainda mais três tipos: o esquecimento por impedimento, que está relacionado à psicanálise e a neurociência; o esquecimento por manipulação, que diz a respeito à narrativa; e a esquecimento por anistia,

que fala sobre a posição institucional do estado acerca de fatos e períodos históricos. Considerando o contexto da pesquisa, vamos abordar apenas o esquecimento por manipulação.

O esquecimento por manipulação encontra-se em camadas menos profundas, como o esquecimento por impedimento. Contudo, não quer dizer que sua abordagem seja mais simples. Esse tipo de esquecimento, por meio da função mediadora da narrativa, transita entre extremos da passividade e atividade da memória, a ponto de cruzar entre a memória e identidade, devido ao seu viés ideológico. No entanto, no trânsito entre passividade e atividade, não podemos considerar os indivíduos que participam desse fenômeno como baldes vazios de história, de memória, de experiência e de ideologia. Diante da situação, principalmente de passividade, existem conflitos na memória para aceitabilidade, admissibilidade, credibilidade e pontos de encontro entre o que é dito e as memórias que já nos constituem. O que "fica" desse fenômeno é posteriormente incorporado ao discurso.

De início, é necessário considerar que a narrativa tem, além de uma dimensão ideológica, uma dimensão seletiva. "Assim, como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo" (Ricopeur, 2003, p. 455). Aqui encontra-se o laço entre memória declarativa, narratividade, testemunho e representação figurada do passado. São nesses tipos de abordagens de trabalho com a narrativa que podemos narrar a história de outra forma, alterando cenários, reorganizando tempos, reestruturando personagens, suprimindo e exaltando o que é de nosso interesse. É nesse enredo que construímos a identidade pessoal e coletiva que estrutura nosso vínculo de pertencimento, tendo como maior ameaça, no fim desse percurso, o manejo da história oficial, aquela autorizada, celebrada, comemorada e imposta.

As instâncias hegemônicas tornam a narrativa um instrumento de controle social, narrando a si mesmo. Esse controle social, feito por meio de uma narrativa intimidadora, sedutora ou lisonja, resulta em um esquecimento que se difunde em outras esferas da sociedade, ocasionando um desapontamento consigo mesmo. Porém, o esquecimento é semipassivo e semiativo. Semipassivo, pois o despontamento com as instâncias sociais causa uma vontade obscura de, como cidadão, não se informar e relação ao que acontece em espaço de vivência. Enquanto ativo, o esquecimento acarreta uma vontade que é inerente aos atos de negligência de não buscar informação sobre seu meio, causando uma consciência esclarecida e honesta de que se poderia fazer algo diante da circunstância, ou ao menos buscar informações. Desta forma, os agentes sociais reconquistam seu poder de

fazer sua própria narrativa, apoiados na diversidade que os constituem. Por outro lado, a cegueira recai em cada um (RICOEUR, 2003, p. 455 – 458).

Para o filósofo, existe uma relação entre o esquecimento e a imaginação. Quando esquecemos e não temos o reencontro, a lacuna e a ausência de memória em nossa mente é preenchida pela nossa imaginação. Segundo Ricoeur (2003 p. 68), "Uma lembrança, à medida que se atualiza, provavelmente tende a viver numa imagem". Ao concluir a relação entre memória e imaginação, Ricoeur afirma:

> No final de nossa investigação, e a despeito das ciladas que o imaginário arma para memória, pode-se afirmar que em busca específica de verdade está implicada na visão da "coisa" passada, do que anteriormente visto, ouvido, experimentado, aprendido. Essa busca de verdade específica a memória como grandeza cognitiva. Mais precisamente, é nesse momento do reconhecimento, em que culmina o esforço da recordação, que busca de verdade se declara enquanto tal. Enquanto sentimos e sabemos alguma coisa se passou, que alguma coisa teve lugar, a qual nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas. Chamemos de fidelidade essa busca de verdade (RICOEUR. 2003, p. 176).

Nessa descrição, Ricoeur fala que temos uma "fidelidade" com nosso passado, na compreensão da "verdade" do presente. Ricoeur (2003), fundamentado em Jean-Paul-Sartre, apresenta um conceito de "cilada do imaginário". Em linhas gerais, seria a obsessão ou alucinação quando um indivíduo imagina algo, tendo origens patológicas. Esse conceito, "[...] constitui uma espécie de fraqueza, de descrédito, de perda da confiabilidade da memória", (RICOEUR, 2003 p.70). O esquecimento abre portas para imaginação; assim, inferimos que a pouca memória, no caso das crianças, também abre portas para imaginação, permeada por sua pouca experiência.

No entanto, de acordo com Vygotsky (2009), o contexto em que a criança vive a imaginação quase sempre se subordina à experiência. Nossa criação e imaginação estão ligadas à realidade. O autor distingue dois tipos de atividades: a de criação e a de imaginação. A primeira é denominada reconstituidora e está ligada a experiências passadas, sinapse; a outra é combinatória ou criadora; forma-se por meio da combinação e reelaboração das imaginações. No entanto, essa atividade combinatória, ou criadora, se constrói sobre pensamento do passado para o futuro, modificando e criando uma nova realidade. Vygotsky, enfatiza a dimensão da coletiva e histórica da criação humana.

> Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão e conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas

> também o que combina e reelabora de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações de comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se apenas a medida em que este produzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser voltado para o futuro, erigindo-o e modificando o presente (VYGOTSKI, 2009, p. 15).

Para compreender a atividade combinatória e criadora é necessário entender a relação entre a imaginação e realidade, que acontece de quatro formas: experiência anterior; a relação do produto final com a realidade; caráter emocional, que se apresenta em dois casos: o primeiro, o sentimento influencia a imaginação, e o segundo caso, a imaginação influencia o sentimento e a última se refere a algo completamente novo, onde a imaginação se ”cristaliza”, existindo no mundo, influenciando e modificando outras coisas. Assim, para Vygotsky, o ato de criação humana depende de dois fatores: intelectual e emocional.

Um exemplo da relação entre esquecimento e imaginação e a problemática da interpretação do passado é mostrado por Halbawash (1990).

Resulta disso que a memória individual, enquanto se opõe à memória coletiva, é uma condição necessária e suficiente do ato de lembrar e do reconhecimento das lembranças? De modo algum, se a primeira foi reprimida, se não é mais possível encontrá-la, é porque desde muito tempo não fazíamos parte do grupo em cuja a memória ela se conservava. Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles tragam seus depoimentos: é necessário que ela ainda não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja ainda muitos pontos de contato entre uma e as outras para que as lembranças possam ser reconstruídas em um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados comuns, que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque eles passam incessantemente desses para aquele, reciprocamente, o que só possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender se uma lembrança pode ser ao mesmo tempo reconhecida ou reconstruída (HALBWACHS,1990 p. 34).

Para reconstruirmos nosso passado, utilizamos nossa imaginação, que foi construída por meio de experiência. Os pontos de contatos aparecem caso as lembranças forem significativas, e que, de alguma forma, elas nos constituem no presente.

Na perspectiva da psicologia, Vygotsky (2003) contribui para entender o fenômeno do esquecimento. Para o autor, existem dois tipos memória: uma denominada memória natural, dominante em povos iletrados, onde “[...] a memória está muito próxima à percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos

sobre os seres humanos" (2003, p. 52); e outra onde a estrutura é mediada por signos, requerendo um intermediário entre o estímulo e a resposta; além disso, é importante afirmar que o signo tem a característica de agir sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente (p. 52 -53).

Na passagem de Halbwachs por Londres, as conversas com as pessoas que falam de lugares diferentes, as pinturas, os romances e a planta da cidade são signos que, por meio da linguagem, fazem a mediação entre a memória e o ambiente. Complementando, Braga (2005) coloca-nos:

> O signo como constitutivo do processo de memorização é, pra Vygotsky, a essência da memória humana. A gênese desta é social, assim como das demais funções superiores: o que para/com o outro passa a ser para si/consigo. A participação do outro é a premissa (não só em termos de sua presença física; objetos, palavras e gestos estão sempre impregnados por outros, mesmo historicamente distantes de nós). (BRAGA, 2005, p. 595)

E nesta perspectiva, não há interação sem linguagem. Espacialmente em Vygotsky, a explicação sobre a emergência das funções psicológicas superiores nos processos interativos humanos tem como centro a questão do signo, a questão da linguagem, uma vez que ele considera a palavra instância simbólica privilegiada (BRAGA, 2004 p. 594).

Para Halbwachs (1990 p.34), nossa memória está ligada aos quadros sociais. Se nos esquecemos de algo é porque não pertencemos mais ao grupo. Quando nos recordamos, sempre pensamos dentro de um contexto: como professor, como alunos, como filho, namorado, entre outros. E é desta forma que nos compomos como indivíduos. Se considerarmos a memória como constitutiva, o que não recordamos deixa de nos constituir; portanto, o esquecimento também e constitutivo.

Se por um lado a linguagem por meio da mediação e interação fazem a intermediação entre o ambiente e a memória, podemos inferir que o mesmo acontece com o esquecimento, assim como aponta Braga (2004, p. 595).

No entanto, existem problemas impessoais em relação à narração da experiência. Benjamin (1987) fala da incapacidade do homem narrar experiências tradicionais, devido às mudanças do mundo impostas pela técnica, causando uma barbárie que é pautada em novos valores culturais.

Gagnebin (1999 p. 59) comenta sobre a experiência e pobreza de Walter Benjamin:

> A Primeira Guerra manifesta, como efeito, a sujeição do indivíduo ás forças impessoais e todo-poderosas da técnica, que só faz crescer e transformar cada vez mais nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra (GAGNEBIN, 1999, p. 59).

A incapacidade de narrar experiências tradicionais leva à "barbárie", que causa uma perda de sentido na vida. Benjamin (1987, p. 116) comenta sobre isso: "Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita e nem para esquerda". Por outro lado, traz como solução novos valores individuais, uma característica intrínseca do capitalismo. Gagnebin comenta a crise do indivíduo burguês em consequência da barbárie na sociedade durante o final do século XIX:

> O indivíduo burguês, que sofre uma espécie de despersonalização generalizada, tenta se remediar este mal por uma apropriação pessoal e personalizada redobrada de tudo que lhe pertence no privado: suas experiências inefáveis (Erlebnisse (vivência), seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais (GAGNEBIN, 1999 p. 59).

Para Gagnebin (1999), a análise de Benjamin mostra que as casas dos burgueses, onde tudo que constituía o domicílio tinha a função de ressaltar a marca de seu proprietário, é uma tentativa de "deixar rastros" e refere-se à necessidade de saber quem o indivíduo é, sua identidade, seu legado e sua história.

Esse fenômeno é fruto da barbárie, da incapacidade de narrar, da pobreza que se tornou a experiência existente na sociedade capitalista. Contudo, o próprio fenômeno de tentar "deixar o rastro", a alienação da casa burguesa diante a cultura é prevista pelo sistema. Benjamin (1987 p. 118) explica: "Mesmo seu modo de encolarizar-se – e essa emoção, que começa a extinguir-se, era manipulada com grande virtuosismo – era antes de mais nada, a reação de um homem cujos 'vestígios sobre a terra' estavam sendo abolidos".

O referido autor mostra que a "cultura da técnica" é uma "cultura de vidro" na qual os homens não deixam rastros. Benjamin refere-se ao vidro porque é "duro", "liso", "onde nada se fixa", "frio", "sóbrio" e "sem aura". Benjamin relaciona a pobreza de experiência com a "cultura de vidro":

> Pobreza e experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMN, 1987, p.118).

Gagnebin (1999 p. 61) complementa falando “[...] que a única experiência que pode ser ensinada hoje é a própria impossibilidade, da interdição da partilha, da proibição da memória e dos rastros [...]”. A influência da sociedade capitalista na narração de experiência refere-se à massificação da cultura, uma má reelaboração de identidade por parte do indivíduo, causando esquizofrenia em relação ao seu passado e presente, obrigando-nos a “construir com pouco”, “se contentar com pouco”. Como contar o que não faz sentido? A dinâmica do sistema é veloz, se renova, se reinventa e se aproveita do que é familiar, muda o mundo antes que este nos faça sentido.

Na medida em que percebemos, imaginamos, lembramos, interpretamos, relacionamos e esquecemos, (re)construímos nossa história e impressões de lugares, fatos, pessoas e objetos que, por sua vez, é compartilhada de forma direta e indireta por meio da mediação de signos, objetos e da linguagem, sendo interpretada e reelaborada de acordo com o contexto social. Assim, os fatos, lugares, histórias ganham movimento, sofrem interpretações derivadas de múltiplas relações que a imaginação faz por meio da experiência. Nossa mente busca sentido nas coisas, atraídas por uma experiência que mais se aproxima.

Nesse sentido, o nosso passado passa longe de ser resgatado em nossas mentes de uma forma cristalizada e imutável. Pelo contrário, ele é reconstruído por meio de tensões sociais que nos fazem lembrar aquilo que nos marcou de alguma forma. Esse fato permite que o sujeito social seja constituído, formando e transformando sua identidade.

Nesse contexto, não enxergamos o espaço como ele é, mas como ele parece ser. Na medida em que somos inseridos em outros grupos e espaços, levamos em conta impressões construídas anteriormente e confrontamos a experiência dos novos grupos e espaços experimentados.

Desta forma, o indivíduo reconsidera as impressões dos espaços anteriormente construídas, atualizando-as por meio da lembrança, da imaginação e do reencontro. Considerando que temos uma relação dialética de influência com o espaço, as multiplicidades de experiências vividas fazem com que as imagens se atualizem e se reelaborem no curso da vida, reformulando as impressões do espaço.

O espaço, assim como o tempo, se apresenta em um fluxo contínuo. Sempre que atualizamos e reformulamos as lembranças de um determinado espaço, estas são interpretadas dentro do nosso quadro social atual. A relação com espaço, além de ser construída historicamente, acontece por meio de interesses e objetivos, selecionando uns e excluindo outros. Assim, quando a impressão é atualizada, são considerados os espaços selecionados.

Norá (1993) fala que existe a necessidade dos “lugares de memória”, com o intuito de não perder a sua identidade diante do fenômeno de mundialização. Para isso, há a contraposição entre memória e história. História está relacionada ao resgate oficial do discurso de uma nação — razão —, enquanto a memória está ligada a particularidades de nosso passado — emoção. Assim, é necessário que sejamos historiadores de nossa memória. Os lugares simbólicos particulares a nós ou ao grupo nos permitem lembrar a nossa história. Assim diz Norá (1993, p. 9): “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, na imagem, no objeto”. Considerando a multiplicidade de interpretações do espaço possível pela memória e esquecimento, os significados atribuídos aos locais são únicos.

Somos aquilo que lembramos; que esquecemos; que deixamos de ser. A memória e o esquecimento nos constituem e nos moldam. Atualizamos e modificamos nossa memória de acordo com as experiências e objetivos em contextos e cenários distintos. Construímos e reconstruímos nossa identidade nesse processo.

3 IDENTIDADE

3.1 Identidade e memória

Sobre a perspectiva de teorias marxistas, weberianas ou durkheimianas, as identidades apresentam-se de acordo com o posicionamento do indivíduo em relação ao grupo, ao antagonismo entre o capital e trabalho (renda adquirida), ou de acordo com as representações coletivas. No entanto, com a pluralidade cultural construída nos últimos tempos, as ideias que estes conceitos eram associados não explicam mais esses movimentos (SANTOS 2006).

Um novo olhar sobre os estudos de identidade ocorreu a partir dos anos de 1960, onde eram considerados, nos processos de formação de identidade, as interações provenientes de atores sociais e construções derivadas dessas interações. Assim, para Santos,

> Desta nova perspectiva, passou-se a afirmar que indivíduos constroem suas identidades e que a manutenção destas identidades depende do processo resultante das interações mantidas por estes indivíduos no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade. Identidades coletivas passaram a ser compreendidas a partir não só de um agregado de interações sociais, mas também da razão político-estratégica de atores sociais. Nas últimas duas décadas, podemos considerar como sendo quase um senso comum a ideia de que identidades coletivas são construções políticas e sociais e que devem ser tratadas como tal (SANTOS, 2006 p. 1).

Essa noção de identidade que de alguma forma une indivíduo e sociedade, passado e presente, ciência e prática social, está ligada à memória, bem como a memória está ligada à identidade. Desta forma, o sentido de permanência e pertencimento depende do que é lembrado e de quem lembra. Nesse sentido, da mesma maneira que a memória, a identidade é compreendida como uma construção coletiva.

Se a memória e identidade estão ligadas, Halbwachs (1932, 1990) contribui para os estudos desse tema quebrando a dualidade entre indivíduo e sociedade. Mesmo não utilizando o termo identidade, a partir dos quadros sociais da memória e da representação coletiva, mostrou como uma lembrança nos marca e, a partir de novas experiências, é reconstruída, atualizando os quadros sociais.

A memória tem uma importância fundamental na construção da identidade cultural do indivíduo. Para Lowenthal (1998 p.83), “Relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos”. A relação entre memória e identidade está na ligação do passado com o presente. A memória, sob o olhar da

psicologia social, é considerada um local de negociação de identidade pessoal e ordem social (MIDDLETON; BROWN, 2006, p. 73).

Como aponta Lowenthal, o esquecimento faz parte da constituição do sujeito. "A perda de memória destrói a personalidade e priva a vida de significado" (1998, p. 83), o que influi diretamente na formação da identidade. Quando esquecemos, abrimos a porta para imaginação, na reconstrução do passado. Assim, a reinterpretação do passado modifica nossa identidade. Nesse sentido, Lowenthal (1998 p. 87) afirma que "O ritmo e a finalidade da mudança impedem uma visão consistente de si mesmo fundamentado na memória", o que também influencia na construção da identidade, potencializando-se em um mundo globalizado.

Conforme Candau (2012), construímos nossa identidade por meio da memória das seguintes formas: a primeira está relacionada às nossas experiências, algo interior, subjetivo; a outra está relacionada ao mundo social, às memórias coletivas e às imagens que construímos em grupo. Para o autor, criamos nossa identidade quando enquadramos nossa memória com o passado.

A identidade é formada e transformada através do espaço e do tempo; faz suas relações de trabalhos de si para si mesmo de três formas diferentes: a primeira é através do passado, das lamentações, avaliações, recordações; a segunda está ligada ao presente ou à ação, absorvida em um presente sempre evanescente; e a terceira, a da espera, aquela dos projetos, das promessas, das resoluções, sempre engajada no futuro (CANDAU, 2012 p. 60). Desta forma, quando andamos por algum lugar, lemos algo, apreciamos uma obra de arte, escutamos alguém, buscamos significado com referências em experiências passadas.

Outra forma de construirmos nossa identidade é quando passamos nossa imagem para os outros e, em seguida, o que os outros falam de/para nós, além de como interpretamos o discurso passado. Nesse sentido, a identidade é uma construção mental individual e coletiva.

> Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 5).

Para Pollak (1992, p. 5), a construção da identidade liga-se a três elementos essenciais. O primeiro são as fronteiras físicas (por exemplo, o espaço de pertencimento ao grupo e o corpo da pessoa); o segundo é o sentido moral e psicológico (por exemplo, valores,

discurso e pensamento); por fim, o sentimento de coerência "[...] de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados". Para Pollak, ninguém é capaz de fazer uma autoimagem de si, sendo o "Outro" aquele que exerce um papel fundamental na construção da identidade.

> A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p. 5).

Braga e Smolka (2005, p. 23), utilizando um referencial bakhtiniano, explica esse fenômeno. Para as autoras, a imagem que temos de nós se faz na relação da imagem que os outros têm de nós. Desta forma, a memória e a imagem dos outros possibilitam o "acabamento estético do sujeito". As imagens e as autoimagens são formadas em uma memória historicamente construída, pautada na posição do grupo e nas práticas sociais.

Nesse sentido, a identidade é pautada na memória, que é regulada em um funcionamento coletivo, discursivo e ideológico. Assim, todo esse processo de construção de identidade ocorre por meio da narrativa. Para Larrosa (2004, p. 17), os acontecimentos de nossa vida são precedidos por uma ordem e um sentido, e a forma que os articulamos e os interpretamos em nossa vida tem uma sequência significativa. Assim, constituímos a trama de nossas vidas, onde acontece nossa continuidade e descontinuidade. Onde nossa conduta é construída de acordo com os acontecimentos que nos moldam, e não o contrário. Por isso, responder "quem nós somos?" só pode ser respondido contando uma história, trazendo consigo ideologia, memória coletiva, valores, entre outros.

Os lugares sociais têm um papel fundamental na construção do sujeito por meio do controle social e das relações de poder. Eles permeiam a imaginação e o discurso, fazem com que o pensamento da pessoa a "orbite", tendo uma significativa contribuição na construção da identidade do sujeito (LARROSA, 2004).

Nesse sentido, a construção da identidade se dá por meio dos acontecimentos em nossas vidas, da forma que os "Outros" nos interpretam, da forma que nos interpretamos as interpretações dos "Outros", da imposição dos lugares, instituições sociais e de uma cultura global. Esse contexto é complexo e construído histórica e culturalmente. Assim, entender "quem nós somos?" não é uma questão de descoberta e correção, mas sim de formação e transformação.

Considerando os estudos de memória em relação à construção da identidade, são sempre incompletas. Um motivo é que tanto nossa memória, imagens e identidades são uma multiplicidade de fragmentos derivados de um processo de associação que não estão parados no tempo, mas sempre e (re)construção. Outro motivo é ao longo do caminho nos deparamos com forças de poder que podem tanto reafirmar nossas memórias quanto fazer esquecer, modificando nossa identidade.

3.2 Identidade e linguagem

Para relacionar a questão da identidade e linguagem, vamos discutir a noção de identidade narrativa trazida por Ricoeur (1997). Existem outras abordagens relacionadas à identidade e linguagem, como os estudos de Silva (2010), que faz essa relação a partir dos estudos culturais e da teoria da desconstrução textual de Jaques Derrida; da psicologia de Backtin (2005), que aproxima a criação estética do sujeito a partir da linguagem; e de Vygotsky (2002, 2003), que discute a internalização de objetos culturais por meio do processo de mediação. Contudo, preferimos a filosofia hermenêutica fenomenológica de Paul Ricouer, por trazer o conceito de identidade narrativa, que, grosso modo, discute a maneira pela qual a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é contada em si mesma e o que os outros contam sobre ela; a partir do resultado desse processo, da aceitação da história como minha, o autor traz a ideia de que se existisse um outro que morasse em nós mesmo, e a partir desse outro nós nos referenciássemos.

Essa abordagem filosófica permite, por meio dos estudos linguísticos da semântica e da pragmática, compreender como nos constituímos por meio da linguagem. No entanto, temos que abordar como o filósofo chegou a esse conceito de identidade narrativa, que é introduzido no final da série de três volumes da obra *Tempo e Narrativa* (1997), e também esclarecer a questão da ipseidade — ipse (si mesmo) — e mesmidade — idem (um mesmo) —, fundamental para compreensão do conceito em discussão.

Na extensa obra de Paul Ricoeur, a noção de identidade narrativa surge da dialética do intercruzamento entre ficcionalização da história e da historificação da ficção, que precede o tempo narrativo e tempo cosmológico, onde o primeiro é um tempo entregue à ficção e à imaginação, e o segundo é por onde a história tece sua linha (1997, p. 424). Esse intercruzamento daria origem ao um terceiro tempo, pautado principalmente na atividade mimética.

Assim, a identidade narrativa surge da atribuição a um indivíduo ou uma comunidade de um rebento oriundo da história e da ficção. Contudo, Ricoeur (1997) toma a identidade como algo prático e questiona, por exemplo: quem fez tal ação: Quem é seu agente e seu autor? Essa perspectiva é a primeira a ser respondida nomeando alguém, referindo-se a um nome próprio. Ricoeur coloca: "Que justifica que se considere sujeito da ação, assim designado por seu nome, como o mesmo ao longo de toda a uma vida, que se estende do nascimento a morte? A reposta só pode ser a narrativa" (1997, p.424).

Sem o auxílio da narrativa, este problema está fadado a ser uma antinomia sem solução. Diante desse fato, ou se coloca um sujeito a si mesmo na multiplicidade de seus estados, ou se considera que o sujeito idêntico é somente uma ilusão substancialista, cuja eliminação só se revela um puro diverso de cognições, emoções e de volições (idem, p.424).

Nesse sentido, o dilema se substituirmos a identidade compreendida do sentido de um mesmo (idem), pela identidade compreendida em si mesmo (ipse) desaparece. A diferença entre idem e ipse é entre uma identidade substancial ou formal e uma identidade narrativa (id., ibid., p. 425). Contudo, a ipseidade pode escapar desse dilema do Mesmo e do Outro de acordo com a estrutura temporal e com a identidade dinâmica, inerentes à narrativa. Desta forma, o ipse (si mesmo) pode ser reconfigurado conforme as reflexões e (re) construções narrativas, podendo incluir mudança na coesão com a vida. Para o filósofo, o conhecimento de si é fruto de uma vida examinada, explicada pelas narrativas de ficções e histórias pautadas na em nossa cultura. Assim, a ipseidade é a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo (id., ibid., p. 425)

Compreendendo que a identidade narrativa se aplica tanto ao grupo quanto a uma comunidade, Ricoeur, expõe dois exemplos paralelamente: o primeiro é referente a subjetividade individual, e o segundo é a partir das culturas e mentalidades. Primeiro: pautado na psicanálise freudiana sobre a narrativa, Ricoeur fala em um papel de discernimento entre a história e narração. Para o autor, a narrativa substitui fragmentos de sua história, que são ao mesmo tempo inelegíveis e insuportáveis, por uma história coerente e aceitável, através da qual analisamos sua ipseidade. A história de vida se constitui de fragmentos de narrativas anteriores, e o sujeito se reconhece na história que conta a si mesmo sobre si mesmo (1990, p. 426).

A partir da comparação entre a perlaboração (que é a maneira que Freud trata a narrativa) e o trabalho do historiador, facilita a compreensão do segundo exemplo. Segundo: a partir de análises dos textos bíblicos de Israel, o autor chegou a uma relação circular, que é entendida como uma comunidade histórica que formou sua identidade a partir da recepção dos

textos que ela mesma produziu. Desta forma, a relação circular, por um lado, é inerente ao caráter – tanto individual como de uma comunidade –; por outro, se dá pelas narrativas, que moldam e são moldadas pelo caráter. O círculo carrega marcas de narrativas anteriores, em virtude da ação simbólica de ação. Assim, a relação mimética remete, no caso do indivíduo, a semântica do desejo que comporta traços pré-narrativo ligados à constituição do desejo humano. Desta forma, a identidade narrativa inserida neste círculo retifica uma narrativa interior para uma ulterior, reconfigurando toda a cadeia de sentidos (Ricoeur, 1997, p. 427).

Nesse sentido, a identidade sofrer frequentes reconfigurações; ela não é estável e apresenta falhas. Numa relação entre e história e ficção, a narrativa histórica pode puxar para si mesma a narrativa ficcional, submetendo-a a verificações documentárias. Por outro lado, a narrativa ficcional puxa a narrativa histórica para um campo das variações imaginativas. Em ambos os casos ocorre a desestabilização da identidade narrativa.

Por conseguinte, a identidade narrativa não esgota a ipseidade do sujeito ou da comunidade. Para o filósofo, a prática da narrativa consiste em uma experiência de pensamentos na qual visitamos mundos estranho a nós mesmos, o que leva a praticarmos a narrativa mais voltada ao campo da imaginação, mas sempre como uma categoria de ação. Contudo, a identificação só se transforma em ação a partir do momento da narrativa: (“esse sou eu!”), sendo compreendida verdadeiramente diante do fator supremo da ipseidade, a ética (Ricoeur, 1997, p. 428). Como vimos até aqui, a identidade narrativa é construída numa relação conflituosa e fragmentária entre um tempo narrativo – ficcional – e um tempo cosmológico – oficial –, uma construção coletiva que contém vestígios do passado e é interpretada por sujeito e comunidade, inserida em um contexto que o antecede e o constitui. Sendo assim, narrativa não é neutra e não está isenta de uma dimensão normativa, valorativa e prescritiva.

No entanto, em *Tempo Narrativa III*, o autor discute a identidade narrativa em relação ao tempo (ficcional e cosmológico). Na obra O si mesmo como um outro, de 2014, o filósofo faz uma releitura na questão de identidade narrativa abordando uma perspectiva na dialética entre ipseidade e mesmidade. Desta forma, é necessário dar uma ideia introdutória em relação à diferença entre o ipseidade e mesmidade. Para o autor, ocorre uma “equivocidade” no termo “idêntico” (idem) em relação ao caráter importante do si (ipse), ao saber sua temporalidade. A identidade como idem, apresenta uma hierarquia de significados, que um grau mais elevado, constitui a permanência do tempo, opondo-se ao sentindo de mutável e variável. Por outro lado, o sentido de ipse não implica nenhuma asserção referente ao pretenso núcleo mutável de personalidade (2014, p.13). Assim, existe uma identidade ipse

e uma identidade idem, onde elas, em relação a uma identidade narrativa, vão se opor, em um jogo dialético, entre ipseidade e mesmidade, entre "o si e o outro que não o si" (ibidem, p. 14). Assim, numa relação dialética, o "que não o si" se refere ao outro, "o si mesmo como outro".

> O si mesmo como outro sugere logo de saída que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, um passa para dentro da outra, como se diria em linguagem helegiana. Ao "como" gostaríamos de atribui significado forte, não só de comparação - si mesmo semelhante a outro -, mas sim de implicação: si-mesmo na qualidade de... outro. (RICOEUR, 2014, p. XIV e XV).

No campo da linguagem, Ricoeur aprofunda seus estudos sobre a identidade narrativa em uma abordagem semântica, tendo a pessoa como referência identificadora, e uma abordagem pragmática, tendo as expressões e enunciações do sujeito intimamente relacionadas a um contexto. Esses dois campos da linguística ajudam a compreender a noção de autorreferência – identificar-se a partir de uma autorreferência (2014, p. 35).

Para isso, o autor parte do dêitico "agora", pois caracteriza um acontecimento, ou instância do discurso a um fato. Contudo, esse termo não consiste numa simples justaposição entre noções pertencentes a distintos universos de discurso, ele se baseia em operações precisas, denominadas de inscrição do tempo fenomenológico sobre o tempo cosmológico, um exemplo disso é a invenção do calendário. Sem data, a definição do presente "agora", é puramente reflexiva.

Outro exemplo é dêitico de espaço "aqui". Esse termo passa a impressão de lugar absoluto, tendo um caráter de limite do mundo igualmente como o ego na enunciação. Desta forma, a metáfora de espacial de orientação, está à ideia que o sujeito como centro da perspectiva não situada no espaço ocupado pelos objetos de discurso. Desta forma, o "aqui" torna-se o ponto zero em relação a qualquer ponto, seja eles o mais perto ou mais distante. Desta forma, o "aqui" não tem referência a alguma coisa, no sentindo fenomenológico e sem um contexto, é lugar nenhum. No discurso, o emprego do "aqui" necessita de um conhecimento topográfico mínimo para que possamos criar um sistema de coordenadas cujo ponto referências poder ser qualquer um.

Assim, depois da compreensão desses dêiticos podemos voltar aos indicadores eu e tu. Contudo, não vamos abordar o sentido da identidade-idem, vista como imutável, como um "nome registrado". Para Ricoeur (2014) só é possível assimilar a pessoa identificadora e reflexiva em uma realidade onde existam mais ações, onde possam co-constituir o indivíduo –

identidade-ipse -, saindo do campo da linguagem. Sendo que a atribuição de predicados físicos e psíquicos só é possível baseada numa estrutura dupla do corpo.

> O mesmo pertencimento duplo de corpo fundamenta a estrutura mista do "eu-fulano de tal"; enquanto corpo entre corpos, ele constitui um fragmento da experiência do mundo; enquanto meu, ele compartilha o estatuto do "eu" entendido como ponto de referência limite do mundo; em outras palavras, o corpo é ao mesmo tempo um fato do mundo e o órgão do sujeito que não pertence aos objetos de que ele fala. Essa estranha constituição do corpo se estende do sujeito enunciação ao próprio ato de enunciação: na qualidade de voz impelida para fora pela respiração e articulada pela fonação e por todo o gestual, a enunciação compartilha a sorte dos corpos materiais. Na qualidade de expressão do sentido visado por um sujeito falante, a voz é o veículo do ato de enunciação na medida em que remete ao "eu", centro de perspectiva insubstituível sobre o mundo. (RICOEUR, 2014, p. 38)

Ultrapassando o limite do campo da linguagem, numa reflexão entre o si e identidade narrativa, Ricoeur refere-se à identidade narrativa em uma composição dinâmica de enredo. Numa relação entre o tempo narrativo e o tempo cosmológico, a organização dos fatos que nos marcam – a Durée em Bergson – não seguem uma ordem cronológica, mas obedecem a uma configuração de assimilações de acordo com os acontecimentos. Dessa forma, a narrativa deve ser entendida como uma conexão reivindicada por uma descrição impessoal. O acontecimento provoca, em relação ao enredo, características de concordância à discordância; discordância quando o acontecimento surge em tal enredo e concordância de aceitação do enredo por meio de assimilação e conexões, como se história tivesse que avançar (2014, p. 147-148).

Nesse sentido, o acontecimento provocaria um paradoxo em relação ao enredo, entre aquilo que poderia ocorrer de outra forma e aquilo que poderia ocorrer em absoluto, em um efeito de necessidade e probabilidade. O acontecimento aparece como surpresa, podendo frustrar uma perspectiva criada em um enredo que o antecede, e que só é assimilado e compreendido posteriormente a uma transfiguração da necessidade, sendo levado a uma totalidade temporal.

Essa perspectiva de pensamento abre portas para o conceito de identidade dinâmica, onde contrapõe-se à ideia de identidade e diferença trazida pelos estudos culturais. Para os estudos culturais, a identidade parte da diferença; em um mundo globalizado nos constituímos de diferentes maneiras, assumindo diferentes identidades.

Na filosofia de Ricouer, que segue o método fenomenológico, nunca conseguimos atingir o objeto estudos; no máximo temos uma imagem dele, assumimos um papel de personagem, uma imagem de si, um outro dentro de nós no qual nos referenciamos. Nessa abordagem, não nos constituímos diferentes "eus" – diferentes identidades -, mas sim de um "eu" que, a partir de um personagem, faz a mediação para o mundo. Assim, cada enredo e

cada contexto trazem consigo uma teia de pensamentos que servem de referência a cada acontecimento, criando não diferentes identidades, mas múltiplas identidades. Contudo, a nosso ver, os estudos culturais fazem uma análise mais profunda do que a fenomenologia no contexto da globalização, essencial para a compreensão da identidade nas relações com as forças hegemônicas no cenário global contemporâneo.

No entanto, a identidade tem relação com as ações; quem as realiza é o si, não o outro, ou seja, o personagem. Este tem o papel de narrar, que por sua vez depende da forma que assimilou e fez suas conexões a partir do enredo que está inserido. Desta forma, a narrativa apresenta uma característica prescritiva em relação ao sujeito, por ter o poder começar uma série de acontecimentos sem se preocupar com o início do tempo, o início absoluto. Isso compete ao narrador (personagem que narra) o poder de definir o começo, o meio e o fim de uma ação (RICOEUR, 2014, p. 154).

A partir da relação ação e personagem surge uma dialética interna entre discordância e concordância, construída pelo enredo da ação. Ricouer comenta essa dialética:

> A dialética consiste em que, segundo na linha de concordância, a personagem haure singularidade da unidade de sua vida considera como totalidade temporal, também singular, que a distingue de qualquer outra. Segundo a linha de discordância, essa totalidade temporal é ameaçada pelo efeito de ruptura dos acontecimentos imprevisíveis que a pontuam (encontros, acidentes, etc.); a síntese concordante-discordante faz que a contingência do acontecimento contribua para a necessidade de algum modo retroativo da história de uma vida, á qual se iguala a identidade da personagem. Assim, o caso é transmutado em destino. E a identidade da personagem que só pode dizer parte do enredo só se deixa compreender sob o signo dessa dialética (RICOEUR, 2014, 154-155).

Desta forma, o personagem se constitui da identidade dinâmica a partir da história narrada, criando assim uma nova identidade narrativa (até aqui). Desta forma, a dialética entre concordância e discordância precisa ser reinscrita sobre outra dialética, a da mesmidade e ipseidade. Para o filósofo, é necessária essa reinscrição pela confrontação entre a concordância e discordância do personagem com a exigência de permanência do tempo vinculado à identidade. Portanto, temos a mesmidade de um caráter e a ipseidade da manutenção de si (p. 155).

Ricoeur mostra que a dialética do personagem se inscreve no intervalo entre esses dois polos de permanência do tempo, com intuito de fazer a mediação entre eles, comprovada essencialmente pelas variações imaginativas (tempo narrativo), as quais a narrativa submete a identidade. No cotidiano, a dialética narrativa tende a sobrepor-se e

confundir-se na relação com o outro; sendo que contar com alguém é ao mesmo tempo confiar na estabilidade do seu caráter e esperar que outro cumpra a palavra.

Ao longo do livro *O Si-Mesmo como um Outro*, de 2014, Paul Ricoeur apresenta o conceito de identidade narrativa (introduzida inicialmente em Tempo e Narrativa III), de maneira muito aprofundada, onde, a partir da fenomenologia hermenêutica, faz conexões com a teoria literária, com a filosofia da linguagem e a filosofia do sujeito. A maneira que Ricoeur argumenta esse conceito é de maneira intimista, ou através de um autoexame, mas muito compreensível e aplicável em nossas vidas.

Limitamo-nos aqui à tentativa de descrever a identidade narrativa, pelo fato que esta apresentou as características abordadas pelo nosso estudo. A primeira característica é que a identidade narrativa apresentou a necessidade de atividade da memória — para o autor, atividade mimética —, aproximando-se da Durée bergsoniana. Outra característica apresentada é a questão da ipseidade em relação à identidade narrativa, onde o filósofo a descreve como mutável e instável. Mesmo com abordagens teóricas distintas, tem aproximações à forma que Maurice Halwasbch compreende a memória a partir da atualização contínua dos quadros sociais.

Por outro lado, a identidade narrativa abriu as portas para compreensão de uma identidade vista como múltipla, e não como diferente. Na relação narrativa e personagem — o outro dentro de si — apresenta formas tensionadas de construir a identidade a partir dos acontecimentos-surpresa, que fogem ao enredo tal como está, reconfigurando o mesmo. Por ter uma relação tensionada, a identidade narrativa apresenta uma dimensão prescritiva, mas ao mesmo tempo não é imutável.

3.4 Identidade e globalização

Na perspectiva dos estudos culturais, as identidades nacionais são constituídas na interação com o contexto cultural, fruto de nossas relações sociais determinadas histórica e espacialmente. Contudo, essas relações são mediadas por diversos fatores fundamentais para sua formação. Hall (2003) identifica uma identidade cultural global, mediada por meio do capitalismo, e outra nacional, regional ou local, mediada por memórias, experiências, rituais e tradições. Tais dimensões da identidade, dadas pelo contexto do sistema de produção e pelas experiências vividas, criam imagens e representações que agem e se influenciam simultaneamente, de forma articulada, em uma mesma temporalidade, constituindo uma identidade cultural particular.

A identidade cultural está vinculada aos conceitos de modernidade e globalização e à ideia de Estado-nação. Essa forma de pensamento, que determinou a conceituação e divisão das relações da sociedade com o espaço, provocou, também, a criação do conceito de "espaço" como algo exterior ao "lugar". Assim, o "lugar" passou a ser concebido como algo específico, determinado e familiar, sendo ele a dimensão em que se dá a relação da cultura com o espaço (MASSEY, 2008, p. 104).

Para Massey (2008), o espaço é palco do social e do político, onde temos nossas relações, em que elas (as relações) e o espaço estão em permanente construção e reconstrução. Mesmo seguindo uma herança filosófica construída temporal e espacialmente, sugere múltiplas representações em um único desenvolvimento temporal, provocando uma forma muito particular de poder e conhecimento. Nessa perspectiva, as representações do lugar podem agir para a formação de identidades simultâneas em ritmos diferentes, como aponta Hall (2003), ao discutir o sujeito pós-moderno:

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p. 10).

Nesse sentido, o processo de globalização não integra o mundo de forma uniforme, provocando "geometrias" globais, do espaço e do poder, mediadas por uma política de especificidade que considera as diferentes relações sociais e a intensidade da inserção do lugar no espaço global (MASSEY, 2008, p. 154).

Existem sociedades menos e mais integradas à globalização. O processo de articulação entre identidades locais com a global também varia. Hall (2003), apoiado em Ernest Laclau, explica a articulação das sociedades que estão menos inseridas no processo de globalização, no qual se refere a elas como "sociedades da modernidade tardia" (p. 17).

As culturas nacionais, regionais e locais são influenciadas pela cultura global em dois sentidos. Primeiro, reflete-se a cultura global como "intrusa", o consumismo ou a cultura artística e intelectual "vindas de fora". A segunda são as culturas nacionais, regionais ou locais específicas de um país espalhadas pelo mundo (HALL, 2003).

As identidades nacionais surgem de nossa interação com a cultura, sendo formadas e transformadas no interior da representação. Hall (2003, p. 57) define a identidade nacional como uma comunidade simbólica, tomando mais poder após a instalação do Estado-nação nas sociedades modernas.

A relação da identidade cultural global com a local é necessária para compreender a influência do estudo da identidade com o "lugar" como conceito geográfico. Na argumentação para explicar que não ocorre o domínio do global sobre o local, Hall (2003, p. 77-78), apresenta três qualificações para justificar tal fato. Na primeira, fundamentada em Kevin Robin, há uma fascinação pela diferença, com a mercantilização da etnia e alteridade, surgindo um novo interesse pelo local. Desta forma, ocorre uma nova articulação na forma de pensar e na identificação entre o global e o local. A segunda afirma que a globalização não causa impacto no globo da mesma forma. Este argumento está relacionado às "geometrias do poder" de Massey (2008). Na terceira ele apresenta o que é mais afetado pela globalização, uma vez que a direção do fluxo da globalização é desequilibrada e apresenta relações diferentes do poder cultural entre o "Ocidente" e o "resto" do mundo.

Esse processo de articulação entre culturas globais e locais provocam, segundo Hall (2003, p. 95), um hibridismo cultural em que a cultura local existe, mas não tem as relações enraizadas com a localidade bem limitada. Nesse sentido, existem múltiplas identidades em constante articulação; uma se interconectando à outra a todo momento, conforme o tempo e o espaço.

A globalização produz diferentes resultados em relação à identidade. Se por um lado provoca uma relação de poder entre homogeneidade e resistência na questão do global com o local, pode, por outro, ocorrer mudanças ou até desenvolver novas posições nas identidades locais.

Contudo, a economia global vem causando uma dispersão das demandas ao redor do mundo, não só de bens e serviços, mas também no mercado de trabalho. A migração não é um fenômeno novo, mas a globalização a potencializou. Esse fenômeno causa impacto tanto no país de origem quanto no país de destino. Um exemplo é a formação de bairros de imigrantes em cidades-destino. No caso brasileiro, temos os bairros da Liberdade e do Bexiga, com migrantes asiáticos e italianos, respectivamente, na cidade de São Paulo. Segundo Woodward (2000), as migrações produzem identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que caracterizado por grandes desigualdades em termos de desenvolvimento, porque o fator de repulsão daquelas pessoas provenientes dos países pobres é mais forte que o de atração, dos países tecnologicamente avançados, principalmente pós-Segunda Guerra.

A partir dessas novas identidades, que podem desestabilizadas, mas também desestabilizadoras, surge o conceito de diáspora, amplamente discutido por Hall (1987). Esse

conceito nos permite compreender algumas identidades que não têm pátria e cuja formação não pode ser atribuída a um único processo.

No entanto, com o Estado-nação, as diversas identidades foram unidas por uma "comunidade imaginada" (ANDERSON, 1988) na qual muitas vezes criam-se vínculos imaginários em identidades diferentes. A união de identidades culturais em relação à identidade nacional formou identidades locais e regionais desestruturadas, podendo gerar conflitos. Para Woodward (2000), Anderson usa essa expressão para desenvolver o argumento de que a identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela, pois não seria possível conhecer todos os que partilham de nossa identidade nacional.

O conceito de "comunidades imaginadas" vem sendo utilizado na ideia de identidade europeia. Uma posição utilizada por políticos europeus de extrema direita como uma reação a uma suposta ameaça do "outro", referindo-se aos imigrantes da África do Norte, que, para os políticos europeus, são ameaça por representar o fundamentalismo islâmico (WOODWARD, 2000).

Os vínculos imaginários entre identidades do território em prol de uma identidade nacional traz uma discussão sobre o essencialismo e não essencialismo na identidade e diferença. Woodward (2000), discutindo sobre a identidades e diferenças étnicas da Sérvia, fala sobre a diferenças das perspectivas essencialista e não essencialista.

> Uma definição essencialista da identidade 'sérvia' sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo. Uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as diferenças, assim coo as características comuns ou partilhadas, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios sérvios quanto entre os sérvios e outros grupos étnicos. Uma definição não essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um 'sérvio' têm mudado ao longo dos séculos (WOODWARD, 2000, p. 12).

A autora apresenta duas maneiras de compreender a identidade: uma essencialista, imutável, e outra não essencialista, pautada na análise da diferença e na transformação da identidade. O essencialismo identitário tenta se consolidar por meio dogmático, como os valores religiosos, a identidade sexual ou ideais políticos e partidários. Por outro lado, a identidade não essencialista é fruto das interações sociais e estão em permanente mudança, devido às novas contestações construídas pelo mundo.

Woodward utiliza o conceito de "campos sociais" de Pierre Bourdieu para introduzir a ideia de que construímos mais de uma identidade em um mundo social. Os campos aos quais ele se refere são as instituições, família, grupos de colegas de trabalho,

colegas do bairro, entre outros. Cada campo nos possibilita exercer graus variados de poder, resistência e autonomia, onde se apresenta um recurso de recursos simbólicos distintos. Assim, cada campo social tem um contexto diferente, e constituir-se dele depende da identidade construída até aqui e da relação com ele. Diante de múltiplas identidades, assumimos posicionamentos diferentes, representando-nos em relação aos outros de maneira diferente em cada contexto. De certa forma, somos posicionados e nos posicionamos em relação a nós mesmos, de acordo com campo social em que estamos atuando.

> Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmo – como mulheres, como homens, como pais, como pessoa trabalhadora – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas relações pessoais e no nosso trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas, tais como no mercado de trabalho e nos padrões de emprego (WOODWARD, 2000, p. 31-32).

Os "campos sociais" nos levam a ter identidades diferentes, aumentando diante a globalização. No entanto, as nossas identidades não têm uma linha divisória em que não há contato entre eles, pelo contrário, elas se influenciam, entram em conflito quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências da outra.

A globalização — como vivemos no início do século XXI — provoca movimentos que fogem à lógica que antecede esse período. As identidades não são determinadas pela proximidade espacial, mas por um fluxo de informações e mercadorias que tem movimentos imprevisíveis (podendo ou não ter uma proximidade espacial). As identidades se constroem em um mundo cada vez mais tensionado por relações de poder em todas escalas espaciais. As identidades são formadas e transformadas dentro das relações de poder e contestadas a cada mudança do mundo e em uma multiplicidade de contextos.

3.5 Em busca de identidades espaciais

Neste ponto de nosso trabalho vamos tentar relacionar os estudos da memória e identidade com o espaço. No entanto, nossa maior preocupação é mostrar que as identidades espaciais apresentam as características expostas nas preposições de Massey (2008) sobre o espaço; o espaço como interacional, múltiplo e aberto. Ao final desse tópico faremos algumas considerações sobre a Cartografia Escolar no contexto do nosso estudo.

Em Halwasbch, o conceito de quadro social aparece como referência para o indivíduo ou comunidade; algo que o marca, que serve de pressupostos para a narrativa do outro, que o identifica para o mundo e torna o mundo identificável a partir dele. O quadro social é fruto de uma interação coletiva com a sociedade, memórias construídas coletivamente e interpretadas de acordo em nosso contexto atual (temporal e espacial). Nesse sentido, as relações entre quadro social e espaço são fundamentais para saber o que o indivíduo sente em relação a algum espaço. Os argumentos de fisionomia e territorialidade extraídos da obra de Halwasbch pelos psicólogos ingleses Middleton e Brown (2005) aparecem como prática a relação quadro socioespacial, algo próximo a um quadro espacial.

A fisionomia e a territorialidade variam e dependem de dois pressupostos: o primeiro é o estado de consciência; que para Halwasbch é uma realidade. Sendo assim, cada estado é visto como uma realidade. O segundo é a síntese, que seria como as experiências nos marcam e quais as conexões ela fez com nosso quadro social. A nossa relação com o espaço é influenciada pelo estado de consciência e pelo objetivo.

Ao longo da vida apresentamos variados estados e objetivos em relação ao espaço. Além disso, sobre um mesmo espaço podemos apresentar outros objetivos, considerando o tempo. Outro fator é que tanto o objetivo pode influenciar o estado quanto o estado influenciar o objetivo no espaço, interferindo nas conexões entre experiência e quadro social. Considerando que o quadro social é uma construção coletiva interpretada de maneira muito íntima, cada experiência com o espaço é interpretada de maneira única, gerando uma representação pautada na simultaneidade.

No entanto, a representação simultânea não se dá apenas na relação espaço-indivíduo. Ela pode ocorrer na relação indivíduo-indivíduo-espaço, que ocorre quando os objetivos de um ou mais indivíduo ou comunidade se encontram de maneira divergente ou convergente em relação ao espaço. Assim, a representação simultânea é atualizada considerando a relação com o outro e com seu quadro social. As conexões com o quadro social na relação de poder e objetivos em relação ao espaço não apresentam limites bem definidos. Desta forma, marcamos o espaço, bem como o espaço nos marca. As marcas do espaço podem dizer muito sobre o indivíduo e a comunidade em que habita, como descrito por Halwasbch.

Nas situações de deslocamento no espaço-tempo, os indivíduos se readaptam aos espaços diferentes, reinterpretando-os à sua maneira. As situações de deslocamento não se referem apenas da mudança de um indivíduo de um espaço “A” para um espaço “B” separados espacialmente; pode acontecer o deslocamento de um espaço “A” para um espaço

“A” em um contexto temporal diferente. Um exemplo seria uma antiga galeria ou um mercadão que foi destruído para dar lugar para um prédio ou um shopping e algumas pessoas do antigo lugar continuassem a trabalhar nos novos estabelecimentos. Elas, a partir da memória e do quadro social, reinterpretariam tal lugar, considerando, além de outros fatos, as experiências que tiveram nos antigos locais de trabalho.

Tanto nas situações de deslocamento quanto em acontecimentos que fogem do contexto atual, tais experiências são interpretadas à nossa maneira. Dessa forma, o processo de internalização dos espaços é posto à prova e convencionalizado no interior da representação do indivíduo ou grupo, assimilando o que faz sentido e esquecendo o que não faz. Desta forma, o espaço apresenta uma relação mediadora com o indivíduo ou com a comunidade. Tomemos como exemplo lugares onde vivemos situações ruins: quando voltamos aos mesmos, vem à tona um sentimento que representa o fato vivido, mas ao mesmo tempo considerando nosso estado atual. O espaço se apresenta, em nossa memória, a partir de novas experiências que, de algum modo, nos façam lembrar dele. Segue próximo a um espaço narrativo (referência a tempo narrativo de Ricoeur), sem uma ordem cronológica; está em algum lugar na teia da memória, dependendo de conexão para trazê-lo à tona.

Outra forma de mediação entre espaço (objeto) são os monumentos em homenagem a alguma data comemorativa. São muito utilizados para exaltar o Estado-nação, com o objetivo de criar um vínculo, muitas vezes imaginado, de uma identidade nacional, na tentativa de unir as diferentes identidades que habitam um lugar em torno de território nação. Esse fato, principalmente depois do pós-colonialismo, em muitos países deflagrou conflitos regionais e guerras civis, na tentativa de imposição de uma única identidade em todo o território.

Em um mundo global e pós-moderno, muitas identidades vivem conjuntamente no espaço em diferentes níveis de relação do poder: aceitável, tolerável e intolerável. Ao longo da história tivemos e temos exemplos de perseguição, extermínio e segregação do diferente. Isso acarretou no deslocamento espacial de identidades inteiras, criando no novo lugar que habita, desde novas identidades que realmente são integradas ao novo espaço até mesmo de identidades totalmente desestruturadas. Assim, as identidades são construídas num ambiente amplamente tensionado, em relações de poder com diferentes graus. Assim, é papel do Estado estudar as identidades culturais, suas origens, suas relações com o espaço, suas relações com outras identidades, no intuito de promover a integração social.

Existe uma identidade global pautada no capitalismo que age de maneiras e intensidades diferentes. Uma das grandes questões a ser analisada pelos estudos culturais é a

inserção da cultural global hegemônica no local. Como dito em outro momento do texto, a identidade não anula o lugar por dois motivos: em primeiro lugar, a globalização não chega com a mesma intensidade em todos os lugares; em segundo lugar, o global se aproveita do local para ampliar o capital, criando muitas vezes, assim como as identidades que sofreram o processo de diáspora, identidades culturais híbridas. A globalização tem um movimento muito rápido, cria novas modas, novas necessidades e novas culturas. Estas são inseridas e reconfiguradas no local, alterando sua identidade. Nesse sentido, sempre estão em processo de reinvenção.

Na relação entre os estudos da memória com as preposições de Massey sobre o espaço e sua representação, argumentamos:

Nos estudos da memória, o espaço apresenta uma característica interacional, pois sua representação é fruto de uma construção de coletiva; uma memória coletiva que se constitui a partir de uma continua reconstrução do presente e do passado, formando os quadros sociais que, por sua vez, servem de referência para interpretação e ação no espaço.

O espaço apresenta-se como múltiplo a partir das diversas representações que comporta, de acordo com o estado de consciência e com o objetivo, sendo sua representação pautada na simultaneidade. As representações partem de um indivíduo ou de uma comunidade ou de comunidades. Aqui cabe a questão da impessoalidade aparente, onde podem ocorrer encontros e desencontros nos objetivos relacionados ao espaço.

O espaço apresenta-se como aberto nas constantes interações com acontecimentos diferentes, que, por sua vez, são interpretados de maneira íntima a partir dos quadros sociais que nos constituem. As conexões realizadas entre a experiência atual e quadro social reconfiguram e atualizam a representação do espaço; o que não é assimilado é esquecido. Assim, a representação simultânea do espaço está em constante (re) construção.

Nesse cenário, a representação do espaço é limitada ao sujeito e à comunidade até aqui – lugar -, fruto do até agora – tempo -, em um contexto específico. Isso nos leva a ver o espaço como uma espécie de aporia, algo que parece ser o que não é. Assim, sempre estamos em dúvida sobre o que o espaço representa para o outro. Mesmo que tivéssemos essa informação (desconsiderando que interpretaríamos à nossa maneira), a identidade dinâmica apresentada por Ricoeur alteraria a representação do espaço do indivíduo, em um processo de atualização ou reconfiguração.

No contexto global, as forças hegemônicas potencializam mais os processos de interação, multiplicidade e abertura do espaço, por meio da fluidez de informações e mercadorias, reconfigurando cada vez mais as identidades espaciais.

Construímos nossas impressões de acordo com a relação: grupo social e espaço aos qual pertencemos; nos constituímos das relações do grupo com espaço e das experiências herdadas e proporcionadas por indivíduos de diversos grupos com os quais nos deparamos ao longo da vida.

Contudo, as imagens que criamos dentro do espaço derivam da experiência e da relação com os grupos que fazemos parte; com os grupos aos quais não pertencemos e com os quais de alguma forma temos contato; e com os grupos aos quais passamos a pertencer. Essas impressões se constroem e se interpõem, se sucedem e se misturam no espaço, sendo derivadas das relações sociais e subjetivas que o indivíduo experimenta, criando imagens únicas e particulares.

No espaço lembramos e marcamos, esquecemos e imaginamos, reelaboramos, construímos nossa identidade. As marcas deixadas por nós no espaço e as marcas que ele nos deixou remete a forma que agimos e pensamos.

Para finalizar essa parte, outro fator que temos que considerar nessa pesquisa é como a memória é interpretada pela criança. Para Halbwachs (1990), as lembranças das crianças são influenciadas pela a família dentro do quadro social da época. Santos (2003 p. 70), afirma que: São as lembranças familiares que consolidam e registram os eventos ocorridos na infância. Aqueles que relembram, ao narrarem suas lembranças, estão sempre trazendo à tona memórias que foram construídas coletivamente.

A mente da criança ainda é pouco permeada por influência da sociedade tal como a conhecemos. As crianças pertencem apenas a alguns grupos sociais: escola, amigos do bairro, amigos do esporte, família e amigos da família. Raramente fazem parte de mais algum outro. No entanto, quando em contato com o mundo dos adultos, muitas vezes convergem em seus interesses. A convivência com a vida das pessoas que os cerca as conduz para uma vida política e social.

Desta forma, as impressões derivam das múltiplas relações e dos múltiplos quadros que constituem e influenciam o indivíduo. Porém, na infância, o espaço é pequeno e os grupos aos quais pertencem são poucos.

Os interesses das crianças são outros; não são ainda tão permeados pela influência lógica da sociedade dos adultos. Por isso, imaginam o espaço como gostariam que fosse, criando uma “cilada do imaginário” e relacionando tudo com tudo, dentro do mundo que o cerca (RICOEUR, 2003, p. 70)’.

Bosi comenta sobre o espaço na infância.

> O espaço da primeira infância pode não transpor os limites da casa materna, do quintal, de um pedaço de rua, do bairro. Seu espaço nos parece enorme, cheio de possibilidades de aventura. A janela que dá um estreito canteiro abre-se para um jardim de sonho, o vão embaixo da escada é uma caverna para os dias de chuva (BOSI, 2004, p.435).

Assim, o espaço para a criança não é um conjunto de formas geométricas, mas algo que oferece oportunidade para fomentar imaginações e interpretações. Na primeira infância, a criança se insere como organizador e autor do espaço. Os adultos racionalizam o espaço da criança, na intenção de prepará-la para a vida, passando suas impressões. Na medida em que entram em outros grupos, seus objetivos mudam; seu quadro transforma. Portanto, o espaço tem outros objetivos, logo outras impressões.

Os capítulos 2 e 3 tiveram o objetivo de nos mostrar as várias maneiras de que podemos nos constituir continuamente pela linguagem, memória ou espaço. As diversas forças de poder que nos circundam, desenvolvidas temporalmente, ocupam cada uma com intensidades, objetivos e características diferentes todas as escalas espaciais. Os grupos próximos e distantes, as forças hegemônicas globais, as experiências, os espaços que experimentamos tudo isso nos faz lembrar e esquecer continuamente, para sermos quem somos até aqui e agora. A contribuição de Ricoeur (1997, 2014) - Identidade Narrativa - ajudou-nos a entender que nos expressamos pelo dito e não dito, e que esse dizer e não dizer está intrinsecamente relacionado a forma que nos constituímos como indivíduos, tendo o acontecimento como delimitador do eu até aqui e agora. Nesse sentido, consideramos as produções dos alunos narraram sua identidade, dando indícios de suas influências em sua constituição.

4 METODOLOGIA

4.1 Um caminho metodológico

No presente estudo, optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa, na perspectiva apontada por Bogdan e Binklen (1994). Para os autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características, sendo elas: na investigação qualitativa, a fonte de pesquisa direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para a abordagem qualitativa. No entanto, essa pesquisa não valoriza estas características da mesma intensidade. As características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Binklen (1994) podem ser relacionadas aos procedimentos da pesquisa.

A pesquisa parte do pressuposto de que os alunos irão relatar, nas produções de textos e desenhos, suas experiências, memórias e visões sobre a cidade onde moram. Para a leitura das produções dos alunos, adotaremos o paradigma indiciário de Ginzburg (1999).

O paradigma indiciário, ou "método morelliano", foi utilizado pelo médico italiano e especialista em arte Giovanni Morelli, entre 1874 e 1876, aparecendo pela primeira vez na *Zeitschri/t für bildende Kunst*, uma série de artigos sobre a pintura italiana. Nessa ocasião, o método tinha como objetivo distinguir obras de arte falsas das verdadeiras. Para isso, Morelli observava os pequenos detalhes da pintura, como lóbulos das orelhas, unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés, ao invés de características gerais mais marcantes. O método Morelli para identificar as pinturas falsas de verdadeiras era baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Ginziburg comenta o método morelliano:

> Vejamos rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramo-nos frente a obras não assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, corno normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas

> cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. Frequentemente tratava-se de atribuições sensacionais: numa Vênus deitada conservada na galeria de Dresden, que passava por uma cópia de uma pintura perdida de Ticiano feita por Sassoferrato, Morelli identificou uma das pouquíssimas obras seguramente autógrafas de Giorgione (GINZBURG, 1999, p. 144).

Wind, responsável pela renovação do interesse pelos trabalhos de Morelli, argumenta que o método proposto pelo italiano aproxima-se do método de Sherlock Homes, personagem criada por Conan Doyle:

> Os livros de Morelli — escreve Wind — têm um aspecto bastante insólito se comparados aos de outros historiadores da arte. Eles estão salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas suas impressões digitais... qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal [...]. O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro etc. são, como se sabe, incontáveis. Mas, para se convencer da exatidão da aproximação proposta por Castelnuovo, veja-se um conto como 'A caixa de papelão' (1892), no qual Sherlock Holmes literalmente 'dá uma de Morelli' (GINZBURG, 1999, p. 147).

Sigmunt Freud, após alguns contatos com a obra de Morelli, tornou-se admirador da obra, e até mesmo extraiu alguns pontos que contribuíram para a psicanálise, como podemos ver a seguir:

> Mas o que pôde representar para Freud — para o jovem Freud, ainda muito distante da psicanálise — a leitura dos ensaios de Morelli? É o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, 'baixos', forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano: 'os meus adversários', escrevia ironicamente Morelli (uma ironia talhada para agradar a Freud), 'comprazem-se em me julgar como alguém que não sabe ver o sentido espiritual de uma obra de arte e por isso dá uma importância particular a meios exteriores, como as formas da mão, da orelha e até, horribildictu, de um objeto tão antipático como as unhas?' (GINZBURG, 1999, p. 149-150).

Desta forma, Ginziburg faz uma analogia do método entre Morelli, com Holmes (Conan Doyle) e Freud apontando as diferenças e seguindo a especificidade de suas profissões. Os objetos de análise eram diferentes, mas o método era semelhante: Para Morelli, importavam os signos pictóricos; para Freud, os sintomas; para Holmes, os indícios.

Para Ginzburg (1999 p. 156), "[...] a história se manteve como uma ciência sui generis, irremediavelmente ligada ao concreto". Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explicita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva, assim como os seus códigos expressivos, permanece individualizante. Dessa forma, o historiador é comparado ao médico que trabalha em cima de sintomas, ou "quadros nosográficos", analisando o mal de cada doente, baseando-se em um conhecimento indireto, indiciário e conjetural (GINZBURG, 1999 p. 157).

O autor discorre sobre relação das disciplinas humanas e sobre como um método norteado por indícios e pequenos detalhes pode ser de grande utilidade para constituição da realidade. Ginzburg argumenta:

> Se as pretensões do conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1999, p. 177).

Tal ideia tornou-se ponto essencial do paradigma indiciário entre os mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas. Essa perspectiva ganhou destaque a partir da crise do pensamento sistemático e do advento da literatura aforismática, que é, por definição, uma tentativa de formar juízos de uma sociedade a partir de sintomas e indícios, que seriam analisados através de um rigoroso paradigma indiciário. No entanto, Ginzburg reflete sobre a necessidade da rigorosidade do método indiciário.

> Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu, colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas. [...]. Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana — ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é a superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso também pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas — no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo

> (diz-se normalmente) ele mentos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1999, p. 178-179).

Nesse sentido, o paradigma indiciário fica muito próximo da intuição, tema abordado por Ginzburg. Segundo o autor, a intuição une estritamente o homem às outras espécies de animais. Na tentativa de abordá-la como algo racional e inerente ao homem, ele a classifica como intuição baixa e intuição alta.

> Essa 'intuição baixa' está arraigada nos sentidos (mesmo superando-os) — e enquanto tal não tem nada a ver com a intuição supra-sensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX. É difundida no mundo todo, sem limites geográficos, históricos, étnicos, sexuais ou de classe — e está, portanto, muito distante de qualquer forma de conhecimento superior, privilégio de poucos eleitos (GINZBURG, 1999 p. 179).

Para o emprego do método indiciário, exige-se um grande conhecimento de causa, a ponto de a intuição, desenvolvida a partir da análise de indícios e da experiência, ser considerada um ponto de partida para a investigação.

A produção dos alunos são documentos-monumentos, isto é, construções resultantes de uma montagem, compostos por "materiais da memória", que são os monumentos, ou "herança do passado", que guardam significados socialmente datados e localizados. Como aponta o autor, atendendo às origens filológicas do termo, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, como os "atos inscritos", por exemplo (LEGOFF, 1990, p.535).

A análise documental se justifica a partir do momento em que as produções dos alunos foram entendidas como veículo de comunicação e de representações da localidade. Como apontam Ludke e Menga (1986, p. 39), deve-se utilizar a análise documental "[...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos". Dentro desta metodologia, procurar similaridades é fundamental para organizar e procurar inferências em padrões mais elevados (LUDKE; MENGA, 1986 p.45).

As análises serão feitas a partir dos estudos de Zarycki, (2000, 2001). O autor faz a relação entre a teoria linguística da pragmática e a teoria cartográfica. No entanto, cabe esclarecer que nossas análises são "subversivas", na concepção de Manguel (2000, p. 27), no sentido de que nossa interpretação expressa nosso pensamento, sendo algo pessoal e identitário. Nesse caso, revelará nossas concepções como professores e pesquisadores da Geografia Escolar, no contexto da Cartografia Escolar.

A pragmática é um campo de pesquisa da semiótica, onde se incluem outros dois campos de pesquisa: a semântica e a sintática. Zarycki, fundamentados em Morris, apresenta as três áreas de estudo da semiótica e uma pequena descrição sobre elas:

> Deixe-me lembrar que Morris tem dividido a semiótica em três ramos básicos: semântica, sintática e pragmática. Originalmente semântica foi definida como o estudo dos significados de sinais (ou de relações entre formas linguísticas e entidades do mundo), sintática como o estudo das relações entre os signos (formas linguísticas), enquanto a pragmática como o estudo das "relações de indicações para seus intérpretes (ou relação entre as formas linguísticas e seus usuários) (ZARYCKI, 2001, p. 1,) (tradução nossa).

Para aproximar a "relação entre as formas de linguística e seus usuários" é necessário reconstruir o contexto para a análise do texto (em nosso caso o mapa). Zarycki (2001) aborda o contexto de duas formas: a partir da perspectiva do autor e do intérprete. Embora o autor tenha concentrado sua explanação no contexto sobre a segunda perspectiva (que seria nosso caso), suas considerações são amplamente aproveitadas nas duas abordagens.

Para o intérprete, o contexto é compreendido como conhecimento da história. Esta, por sua vez, é entendida em diferentes níveis de interação social. Essa constatação pode ser relacionada tanto para o produtor quanto para o intérprete. Se por um lado a história é um ponto de partida para análise e inferências para o intérprete, por outro, a compreensão da história foi constituidora da imagem que o produtor tem do mundo.

A partir do foco em um evento, o contexto pode ser dividido em três categorias de análise. A primeira é o co-texto ou o co-mapa, que seria um recorte de um texto ou de um mapa; o segundo seria o contexto situacional, que tem a análise do ponto de partida do terceiro, que seria o contexto cultural em várias interfaces (grupo local, regional, nacional ou mundial). Em relação aos mapas, é necessário ficar atento ao contexto em que o mapa foi produzido, assim como à finalidade. Considerando a pesquisa, as representações espaciais foram produzidas em diferentes contextos e dizem respeito aos fenômenos representados por alunos que, de modo geral, apresentam contextos distintos.

Nesse sentido, a pragmática fica muito próxima da análise do discurso e da linguística textual. A linguística textual analisa os textos em sentido amplo e integrado; vê as frases do ponto de vista de suas funções nos textos em que estão inseridas. Assim, a linguística de texto pode ser vista como na análise do co-texto, sendo parte do contexto. Assim, poderíamos aproximá-la do estudo de mapas, em que os sinais cartográficos seriam analisados em um contexto mais amplo que o mapa.

A análise do discurso é trabalhada no mapa principalmente por meio da teoria da desconstrução do mapa, de Harley, e tem uma abordagem que leva em conta o papel do mapa como propagador de ideologia, de ações sociais e de visões políticas. No campo da pragmática, o autor propõe a análise dos atos de fala, vista como estudos de textos da ação social, a partir da teoria das macroestruturas desenvolvida por Van Dijk. Essa teoria permite comparar as estruturas de texto e o mapa, criando terreno para nova troca de ferramentas teóricas entre os dois campos a partir das noções de coerência e coesão. A coesão pode ser considerada uma noção superficial, uma vez que se relaciona com as estruturas sintáticas de sentenças. A coerência estaria em um nível mais profundo, uma vez que estaria relacionada às relações funcionais entre os elementos do texto. Assim, na relação com o contexto, a coerência pode ser considerada uma noção pragmática. A falta de coerência poderia ser definida como a falta de um contexto comum (ponto de referência) para todo os elementos do texto, mapa ou seus usuários. Sem a compreensão e conhecimento prévio dos pontos linguísticos do texto não é possível fazer uma interpretação mais aprofundada. A mesma dependência acontece com a Cartografia, onde a compreensão dos mapas muitas vezes é impossível sem o conhecimento prévio de outros mapas.

Essas abordagens são necessárias para a compreensão da teoria dos "atos de fala" desenvolvida por J. Searle. Os "atos de fala" são enunciados que expressam intenção e podem ser divididos da seguinte forma: representantes (que expressam o que acreditamos sobre o estado do mundo. Declarações de fatos, afirmações, conclusões e descrições são exemplos típicos de assertivas); diretivos (por que chegar alguém para fazer alguma coisa, elas expressam nossos desejos); comissíves (pelo qual nos comprometemos com algumas ações futuras); expressivos (pelo qual expressamos nossos sentimentos; expressam estados psicológicos e podem ser declarações de prazer, dor, alegria ou tristeza); declarações (pelas quais criamos os fatos sociais. Ao declarar determinado estado de coisas, através do seu enunciado essas declarações mudam o mundo) (ZARYCKI, 2001).

Esses atos expressam os aspectos subjetivos dos indivíduos, sendo necessária a compreensão do contexto para fazer uma análise mais aprofundada. Na relação com a Cartografia, os mapas, assim como expressões de linguagem natural, podem também ser analisados do ponto de vista da sua eficácia. Mapas tornam-se expressões do mundo e criam mundo de impressões, sendo utilizados como ferramentas de criação da realidade social.

Nesse cenário, surge outro conceito muito importante para a pragmática e para a análise de mapas: o conceito de "significado implícito". Esse conceito surge a partir do "estudo de significado contextual", que por sua vez seria o resultado de uma análise da quebra

de máximas conversacionais, “implicaturas conversacionais”. As máximas consistem em: máxima de quantidade (faça sua contribuição tão informativa quanto for necessário; não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido); máxima da qualidade (tentar fazer uma contribuição que é verdade); máxima de relação (ser relevante); e a máxima de forma (seja claro: evite obscuridade de expressão, evite ambiguidade, seja breve). Assim, a quebra de uma dessas máximas poderia implicar no “significado implícito”. Na pragmática, a violação de forma padrão da língua não significa que está literalmente errado, mas sim que devemos considerá-la como ponto de vista de alternativo ou portador de funções escondidas.

Tais concepções da pragmática podem ser vistas em mapas de propaganda, que são feitos para um contexto específico. Muitas vezes não obedecem às regras da Cartografia oficial, mas expressam e fazem de forma muito eficiente seu papel de exaltar e propagar um propósito, uma ideia, uma informação, uma ideologia ou uma compreensão do mundo. Assim, os mapas seguem um critério de relevância entre seguir as normas e signos de representação e a necessidade de expressar um propósito.

A partir da pragmática, o contexto tem um papel de grande importância na leitura do mapa. Os signos do mapa podem ter interpretações diferentes, considerando quem os lê (que traz consigo um contexto particular) e a situação na qual ele se encontra. As informações trazidas pelos mapas recebem múltiplas interpretações por quem os lê, formando visões e imagens de mundo distintas.

Zarycki (2000) faz um quadro diferenciando as características da Cartografia a partir da perspectiva da semântica, que se relaciona às abordagens teóricas e metodológicas da Cartografia euclidiana e da Cartografia sobre a perspectiva da pragmática, que por sua vez está ligada a outras formas de mapear (abordadas no primeiro capítulo). Esse quadro resume o pensamento exposto até aqui sobre a relação do mapa com a pragmática:

Quadro 2 - Características da abordagem da semântica e da pragmática nos mapas

MAPAS NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA	MAPAS NA PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA
Significado das formas mapa	Ação com o uso de formas de mapa
Significado absolutamente estável	Significado contextual
Signos	Objeto do mapa
Análise em um nível superficial	Análise em um nível profundo
Abordagem normativa	Abordagem descritiva
Objetividade, representação	Relatividade, funcionalidade
Transmissão de informação, um modelo direcional de comunicação cartográfica	A interação social, influência mútua
Mapa como uma descrição da ferramenta de realidade	Mapa como uma forma de criação / negociação da realidade.
As regras de comunicação cartográfica são objetivamente dadas e devem ser respeitadas	Regras que regem a comunicação cartográfica são instáveis e devem ser estabelecidos, analisados e

	relacionados a algum contexto social existente.
Os mapas são encaixotados por cartógrafos com base em seu conhecimento sobre a realidade	Os mapas são concebidos não só por aqueles que os fazem, mas também por aqueles interesses de quem eles servem. Mapas parecem estar sob influência (direta ou indireta), de seus usuários potenciais ou reais.

Fonte: Zarycki (2000, p.6).

A abordagem apresentada até aqui é referente ao intérprete do mapa (em nosso caso o pesquisador). Considerando que a pesquisa consiste em analisar e discutir as representações espaciais dos alunos, que por sua vez são compreendidas como representação cartográfica, é necessário refletir sobre o contexto dos alunos como produtores desses materiais.

Para dar o sentido à abordagem apresentada, os alunos das escolas públicas do ensino fundamental de Jaguariaíva foram levados a pensar e expressar aspectos do município onde vivem por meio de diversas linguagens. Isso acarretou uma grande quantidade de material que expressa as imagens, os sentimentos, as visões de mundo que os alunos têm sobre seu espaço de vivência. Para isso, desenvolvemos uma série de atividades que serão descritas a seguir.

4.2 A práxis metodológica

Os colégios onde foram realizadas as atividades foram os seguintes: Colégio Estadual Rodrigues Alves, Colégio Estadual Nilo Peçanha e Colégio Estadual Anita Canet, que contemplam o ensino fundamental e médio, e o Colégio Rodrigues Alves, que abrange ensino técnico e formação de professores.

A escolha dos colégios foi feita a partir de sua localização geográfica dentro da cidade. Isso permitiu uma análise mais aprofundada em relação às atividades que tinham o bairro como objeto de análise. Os colégios Anita Canet e Nilo Peçanha ficam na periferia da cidade, entre os dois extremos, e o Colégio Rodrigues Alves está localizado no centro, sendo o que contém maior número de alunos em todo o município (Figura 2).

As atividades foram desenvolvidas em três turmas, uma em cada colégio. As séries escolhidas foram os sétimos anos. No caso do Colégio Anita, escolhemos o 7ºC, no período da tarde; no Colégio Nilo Peçanha, o 7ºB, no período da manhã; e no Colégio Rodrigues Alves, o 7ºB, no período da tarde. A escolha do sétimo ocorreu porque foram as únicas séries em comum em que todos os professores e diretores concordaram em liberar para a realização das atividades.

Foram realizadas nos três colégios cinco atividades cada uma em um encontro, totalizando quinze encontros durante o período de junho e julho de 2014. O fato da realização de uma atividade por encontro fez que ocorresse uma variação no número da participação dos alunos devido às faltas nas aulas que ocorreram as atividades, acarretando em uma diferença no número das produções dos alunos a cada atividade. Foram desenvolvidas com os alunos cinco atividades, sendo elas:

- A visita de Rafael. Rafael é um historiador nascido em Jaguariaíva, trabalha na prefeitura do município e desenvolve pesquisa referentes a história da cidade e região. Nessa atividade, realizada nos colégios, Rafael contou a história do município, dos colégios e das localidades próximas;
- E hoje, como é meu bairro? Nessa atividade os alunos foram orientados a expressar, por meio de mapas mentais, desenhos e narrativas, suas memórias e impressões sobre o cotidiano do bairro onde vivem.
- A entrevista. Os moradores antigos dos bairros eram entrevistados pelos alunos e posteriormente eles, os alunos, reinterpretavam e recontavam a sua maneira a entrevista .
- Minha Jaguariaíva em relação a... Essa atividade foi organizada para que os alunos refletissem acerca de temas pré-estabelecidos pelo pesquisador e que são amplamente discutidos no contexto da cidade, sendo eles: cidade e violência, cidade e campo, cidades e problemas sociais e ambientais, cidade e governo, cidade e futuro e cidade e lazer;
- Jaguariaíva em fotos. Nessa atividade foram selecionadas 40 fotos do município de Jaguariaíva que retratavam os pontos turísticos, a economia, aspectos naturais, a história e a cultura. As 40 fotos foram selecionadas pelo pesquisador e retiradas de redes sociais na Internet.

Em todas as atividades eles produziam narrativas, desenhos, mapas mentais ou esquemas que melhor representassem sua compreensão do assunto abordado sobre o seu município. Para a produção dos materiais disponibilizamos folhas de papel almaço, folhas de papel A4, lápis de cor, lápis de escrever, apontador e borracha.

Assim, a maneira que a pesquisa qualitativa caminhou seguiu as perspectivas apontadas por Bogdan e Binklen (1994), contudo a forma de análise seguiu a linha apontada por Ginziburg (1999), sendo amparado com as contribuições de Zarychy (2000), (2001), que trabalha a cartografia em uma visão do seguimento linguístico da pragmática. Em um

primeiro momento das análises das produções dos alunos, foi voltado para os elementos que relacionam os estudos de memória e identidade com o espaço. Em seguida, sintetizamos os resultados das análises e articulamos com as discussões do mapa, da Cartografia e da Cartografia Escolar.

4.3 A contextualização do espaço da pesquisa

A origem de Jaguariaíva tem início a partir do século XVII com o Caminho de Viamão, que dava acesso aos tropeiros de Viamão no Rio Grande do Sul à feira de Sorocaba no estado de São Paulo. A necessidade de paradas diárias para pouso e descanso durante a viagem de São Paulo ao Rio Grande do fez com que surgissem ao longo do caminho algumas vilas, entre elas Jaguariaíva. Contudo, as terras dos Campos Gerais eram habitadas por índios Cainguangues.

Um dos nomes mais importantes para a história do município foi o Coronel Luciano Carneiro Lobo, que adquiriu a fazenda Jaguariaíva em 1795. Viúvo em1906, o Coronel fixa residência na fazenda de Jaguariaíva o que possibilitou, com sua influência política, um maior empenho para o desenvolvimento da região. Aos cinquenta anos de idade, em 1810 o Coronel Luciano casou-se novamente com Isabel Branco e Silva, na época com apenas dezesseis anos de idade.

Em 15 de setembro de 1827, a fazenda de Jaguariaíva ganha o alvará de freguesia e no ano seguinte é construída a capela do Bom Jesus da Pedra Fria e em 24 de Abril de 1875 a freguesia é elevada a categoria de município.

A etimologia do município: De origem Tupi-Guarani, "*Tyaguariahibá*", Jaguariaíva é referência ao rio que corta a cidade, dando origem ao nome do município. Jaguar: cachorro, onça/ i: rio /aíva: bravo, ruim, louco. Sendo assim: rio da onça/ cachorro bravo/ louco. (IBGE, 2010).

Localizada no estado do Paraná a aproximadamente 230 km da capital de Curitiba, capital paranaense e 250 km de Londrina, Pr, Jaguariaíva contempla uma rica história e que contém uma natureza com cachoeiras, rios de águas frias e cristalinas, serras, cânions e fauna e flora igualmente exuberantes.

Sua economia é, sobretudo, voltada para indústria do beneficiamento da madeira, como molduras, MDF (Medium-Density Fiberboard), celulose e papel, sendo uns dos polos mais importantes do Paraná nesse seguimento.

O município de Jaguariaíva tem 33.606 habitantes, uma área territorial de 1.453 km², um IDHM de 0,743 (IBGE, 2010). Localiza-se a leste do estado do Paraná (figura 1) e está inserida da mesorregião Centro Oriental do Paraná. Jaguariaíva faz seus limites com o município de São João da Boa Vista ao norte, Arapoti, de noroeste a oeste, Piraí do Sul de oeste a sudoeste, Doutor Ulysses ao sul, e Sengés (divisa com Itararé, estado de São Paulo) de sudeste, leste e nordeste.

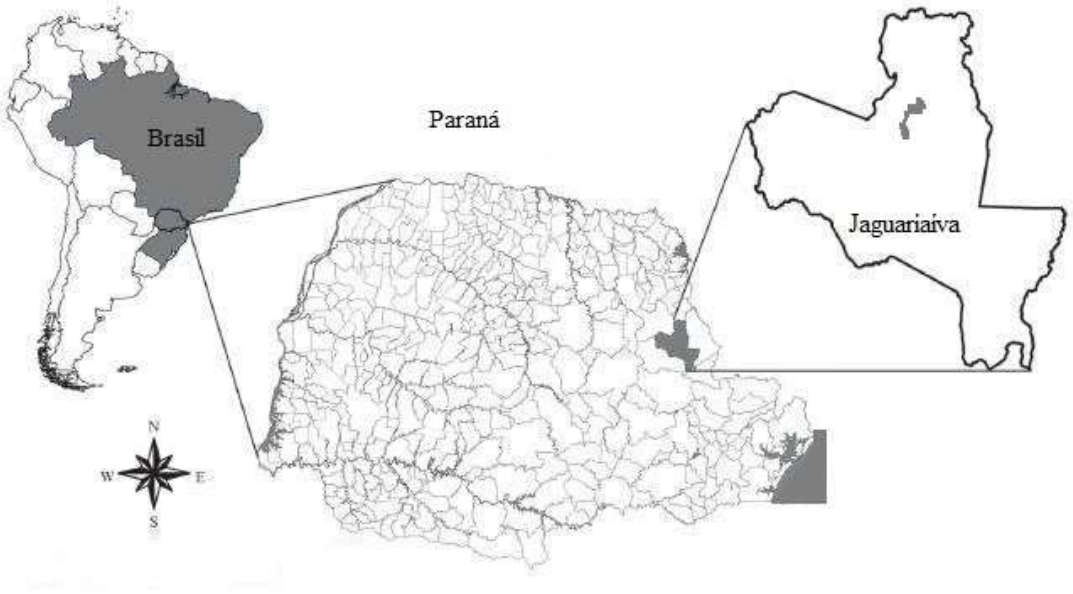

Figura 1: Localização do município de Jaguariaíva, PR

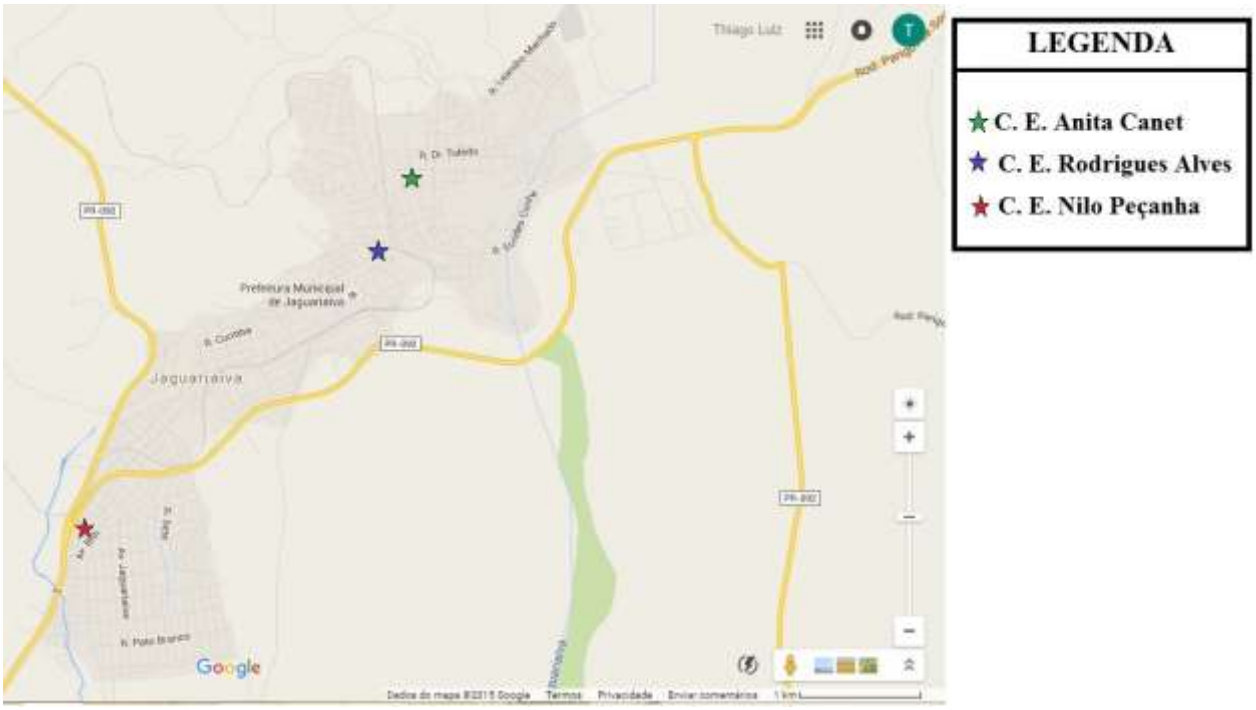

Figura 2: Localização dos Colégios na cidade de Jaguariaíva, Pr

5 AS REPRESENTAÇÕES DA MINHA JAGUARIAÍVA (PR)

As atividades desenvolvidas pelos alunos são, em geral, relacionadas com seu espaço de vivência. Nas produções há a compilação de diversas formas de expressar sentimentos e visões sobre tal espaço. Nesse sentido, as narrativas, desenhos, mapas mentais e croquis evidenciam várias interpretações de lugares relacionados às histórias contadas e vividas.

Todas essas produções apresentam elementos significativos do lugar, pois expressam a integração do espaço e do tempo, expressam também a integração da memória e da identidade dos alunos das escolas públicas na (re) construção da imagem de Jaguariaíva, Paraná, Brasil.

Nesse cenário, vamos analisar e discutir as produções dos alunos acerca do município de Jaguariaíva, sobre referências teóricas que abordam a memória e o esquecimento, sob uma perspectiva social. As produções serão consideradas como materiais de produção de sentido para o lugar, necessários para (re) construção de identidade.

5.1 A visita de Rafael

Na primeira atividade, tivemos o apoio do historiador Rafael Pomim, funcionário da Secretaria de Turismo e Cultura da Prefeitura Municipal de Jaguariaíva (PR) e estudioso da história do município há vários anos.

Rafael visitou as três escolas que integram a pesquisa no mês de junho de 2014. A cada uma delas seguiu o um planejamento da seguinte maneira: 1) contava uma versão geral da história do município. Dividia essa história em temas, como o tropeirismo, a ferrovia e a economia da madeira. 2) Em seguida, narrava uma história temática da formação de cada parte da cidade, considerando de modo mais enfático o lugar onde cada escola estava inserida.

Com isso, foram narradas as histórias das diferentes unidades escolares, das praças, o início do processo de ocupação espacial, o surgimento dos núcleos habitacionais, instalação de equipamentos urbanos e de utilidade pública, como hospitais, cemitérios, delegacia, entre outros. A participação de Rafael Pomim enriqueceu o trabalho, pois sua participação possibilitou com que os alunos fizessem associações entre as histórias (do passado e do presente) e interferiu nas produções que realizaram durante a elaboração das atividades.

De forma geral, os alunos demonstram interesse pelas atividades propostas, em especial acerca da discussão sobre a história do município. Alguns alunos fizeram com que

Rafael se reportasse a assuntos não programados, desviando do planejamento inicial e dando novos rumos a (re)construção da imagem do passado do município.

Nessa atividade, em todas as escolas, Rafael falava de um tempo longínquo na interpretação das crianças, onde suas referências eram apenas a história contada por Rafael, espaços, monumentos e talvez em algum momento de sua vida no qual se deparou com algum tipo de documento ou outras pessoas que divulgavam e narravam histórias e informações sobre o município. Provavelmente, muitos alunos já viveram experiências nos lugares citados por Rafael, assim, o espaço não se representa neutro para aluno, mesmo colocado em um contexto temporal diferente.

Na posição dos alunos, a distância temporal da história contada leva-os a usar e abusar da imaginação em algo próximo ao tempo e narrativo de Ricoeur (1997), onde eles têm como referência de tempo cosmológico Rafael, que exerce um papel de fonte histórica, os monumentos e casas da época. Entretanto, o tempo narrativo de Ricoeur se refere à nossa memória, à diferença de interpretação da nossa vivência e o que a história oficial relata sobre o tempo que vivemos. Nessa atividade, o aluno vai contar algo sobre um tempo que não viveu, que não tem memórias. Nesse ponto, observamos duas referências que servem para toda a análise dessa atividade.

Primeiro, a forma que Rafael narrou os fatos, sempre tentando contextualizar sua fala em momentos que os alunos pudessem não entender, unindo dois tempos distintos a partir da comparação de elementos que têm semelhanças em sua função social. Por exemplo, "carreiro" – rodovia; mula – trem – ônibus; "venda" – supermercado. Considerando os estudos da memória, podemos inferir que as imagens criadas a partir das experiências vividas nesses elementos ao contexto atual serviram de referência para interpretações dos elementos que constituíam a época a qual Rafael mencionava.

Segundo, os alunos fizeram suas (re)construções narrativas pautados nos espaços e nas relações sociais narradas por nosso convidado. Muitas casas, estabelecimentos, prédios, monumentos e ruas, cada um a sua maneira, se conservam até hoje; o que, de certa forma, faz a mediação entre os tempos. Já a questão das relações sociais é uma das bases da condição humana e as ações que delas se derivam e se perpetuam ao longo do tempo. Por exemplo, comprar, construir, se divertir, discutir, persuadir, entre muitas outras. Assim, as ações cotidianas das crianças servem de referência para interpretação do tempo passado. Na discussão memória e espaço, Halbwachs (1990) argumenta que as relações sociais entre indivíduos e comunidade são mediadas por um objeto, que está disposto no espaço.

Outra questão inerente a toda essa atividade é a posição de Rafael em relação aos alunos. Nosso convidado, ao contar as histórias, exerce poder na interpretação que o aluno tem do espaço narrado. Aqui entram as questões da atualização dos quadros sociais de Halbwachs (1990) e da narrativa e esquecimento de Ricoeur (2003). Contudo, essa relação de poder a partir da narrativa depende da assimilação da imagem do espaço narrado a partir da imagem do espaço vivido. O que é assimilado é incorporado e atualiza o quadro social, o que não é, é esquecido.

A imaginação é de grande importância para compreender essa atividade a partir da compreensão que o ponto de partida do aluno é um tempo remoto, do qual eles têm poucas referências. Numa relação de imaginação e reconstrução do passado, os alunos não partem da referência de uma imagem do vivido – como acontecerá na próxima atividade –, mas sim de uma imagem do passado narrado. Nesse contexto, como já comentado, suas referências vêm da maneira que o narrador conta a história dos espaços perpetuados e das interações sociais. As contribuições de Vygotsky (2003; 2009) ajudam a explicar esse ponto. Primeiro no modo como os objetos culturais envolvidos no contexto foram internalizados por meio do processo de mediação; depois relacionando ao fato de como essas referências se conectaram e formaram algo novo, que se cristalizou no espaço e na sua mente a partir da representação do espaço e do tempo nas produções.

Muitas vezes percebemos que ocorreu uma falta de coerência por parte dos alunos principalmente na relação espaço-tempo. Desta forma, os alunos conectam as coisas que fazem sentido, sem se preocupar muito com a fidelidade do que é apresentado. Esse fato nos possibilita inferir na relação entre esquecimento e imaginação exposto por Ricoeur (2003). O fato de esquecer, ou não saber, abre as portas para o trabalho de imaginar, pois, como visto em Vygotsky (2009), o processo de criação e imaginação tem referências nas experiências passadas.

A história de bairros, claro, está intrinsecamente ligada à da cidade. Assim, Rafael, ao narrar à história local, tinha que se reportar aos seus conhecimentos sobre o município considerando o período histórico. Como vimos sobre os estudos de memória a partir de Halbawachs (1990; 1925), Pollak (1989; 1992), Ricoeur (1997; 2003; 2014), Midetllon e Brown (2005) e Bartllet (1932), as memórias não se apresentam em uma ordem cronológica, elas são reconstruídas ao longo da nossa vida por meio de vários fatores. No entanto, nesse tópico vamos tentar seguir um mínimo de ordem cronológica dos fatos para que, além de evidenciarmos nas produções dos alunos os processos da memória discutidos até

aqui, possamos também conhecer um pouco da história do município a partir da narração de Rafael e da (re)construção e produção dos alunos.

A disposição espacial dos Colégios foi fundamental para isso. Por exemplo, o Colégio Anita Canet está localizado na área onde cidade teve início; assim, Rafael teve que se reportar aos primórdios do município no século XIX para que sua história sobre a localidade fizesse sentido aos alunos. Nesse contexto, nossa análise, como posto, inicia-se a partir das produções dos alunos do colégio Anita Canet; depois do colégio Rodrigues Alves, localizado na parte baixa da cidade, inserida em uma localidade onde a ferrovia se consolidou a partir do início do século XX; e, por fim, a do colégio Nilo Peçanha, já datada da década de 1960. No entanto, com essa disposição das análises não queremos criar uma periodização do espaço do município de maneira generalista, o que não faria sentido em uma análise um pouco mais aprofundada. Um exemplo, próximo ao colégio Anita Canet, que fica inserida numa região onde se deu início a cidade, existe um bairro chamado Samambaia, uma vila construída na década de 1980 por uma indústria de Papel para seus funcionários (a própria vila já não é habitada por apenas funcionários da fábrica) e muitos alunos do Anita Canet moram nesse bairro.

5.1.1 Colégio estadual Anita Canet

O Colégio Estadual Anita Canet está inserido na parte alta da cidade, onde está localizado o centro histórico do município. Em 2014, constava com mais de 500 matriculas, atendendo alunos principalmente dos bairros Pedrinhas, Samambaia, Lagoão, Vila Edith, Vila da Remonta, entre outros. Foi fundado em 1978, pelo governador do Paraná Jaime Canet.

O início da fala de Rafael faz referências ao início do século XIX, quando o espaço onde está Jaguariaíva hoje era uma fazenda[4].

> Jaguariaíva surge a partir do caminho do Viamão. Tropeiros trazendo, por meio de mula, cargas, charque e o sal, para levar para a freira de Sorocaba no estado de São Paulo. Nós estamos nesse caminho. O caminho do Viamão. Numa época que era mata picada, carreirinho. Não tinha rodovia, não tinha carro, não tinha trem, não tinha nada. Era tudo na mula. Porque mula, e não cavalo? Porque a mula aguenta descer barranco, aguenta atravessar rio, ela não cai tão fácil como cairia um cavalo ou qualquer outro animal. Por isso a mula, mula é mais resistente. Nesse contexto, os tropeiros vinham e voltavam de Sorocaba para descer até o Rio Grande ou vice e versa, passavam por Jaguariaíva. Obviamente, os tropeiros paravam para descansar. Talvez se o rio tivesse muito cheio, como acontece em Jaguariaíva, eles não conseguiam cruzar. Então tem que parar e pernoitar. Os tropeiros paravam e ia

[4] Esses relatos vinham acompanhados de desenhos para auxiliar os alunos na interpretação do local.

> acampar nas fazendas, e uma delas, a fazenda Jaguariaíva. E acontecia de eles ficarem uma semana, duas semanas, um mês aqui. Na fazenda de Jaguariaíva tinha hospedarias, pequenos quartinhos para abrigar os tropeiros, para eles tratarem das mulas e tudo mais. Acontecia de um tropeiro se envolver com uma escrava ou alguém e acabar constituindo uma família. Decidiam morar aqui e tinha que se instalar (informação verbal)[5].

Nessa atividade, dos 15 alunos que participaram dessa atividade, 7 (46%) fizeram referência ao início da cidade de Jaguariaíva. Abaixo a reconstrução da narrativa de Rafael feita pela aluna Kevilin.

> Jaguariaíva não foi sempre uma cidade como é hoje. Antigamente era uma fazenda, a fazenda do Coronel Luciano Carneiro Lobo. Aqui era a rota de alguns tropeiros que levavam e traziam cargas Brasil a fora e precisavam passar por aqui. Como o coronel tinha muitas escravas, nessas viagens os tropeiros se envolviam com elas e formavam famílias. Mas como não tinham onde morar e pediam permissão para o Coronel para ocupar um pequeno espaço em sua fazenda para construir uma casinha simples para mora com sua pequena família. Tiveram muitos casos assim e a fazenda Jaguariaíva foi se expandindo (informação verbal)[6].

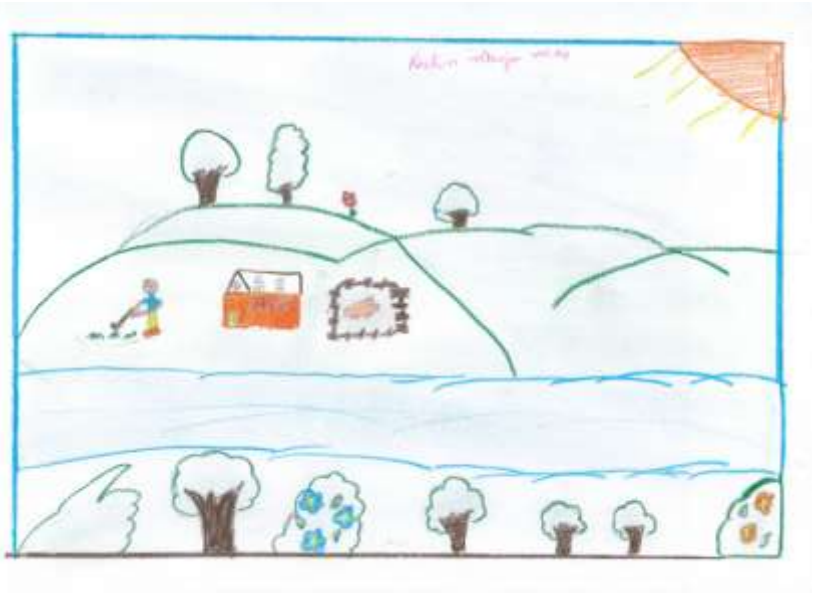

Figura 1 – Início de Jaguariaíva

[5] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[6] Depoimento de Kevilin, 12. Obtido em junho de 2014.

Outro fato que nos chamou a atenção foi à questão do Batismo. Acompanhe a fala de Rafael.

> Todos nós que nascemos fomos registrados no cartório, não é isso? Você quando nasce teu pai te leva de graça no cartório. A partir da certidão de nascimento a pessoa passa a existir para o governo brasileiro. No período da fazenda Jaguariaíva, não existia cartório. Os cartórios passaram a existir a partir do ano de 1889, com a proclamação da república. Antes disso, se alguém nascesse filho de um tropeiro, sabe quem ia registrar para o governo? A certidão de batismo, que é feita na Igreja. Estou falando em uma época que existia apenas uma religião no Brasil, a religião Católica Apostólica Romana. Por quê? Era a religião do governo imperial. Se você não fosse católico, você era da Assembleia de Deus? Não tinha Assembleia de Deus. Veio depois. Quase cem por cento da população brasileira era católica. Assim, eles eram batizados e tinham uma documentação. Antes disso daqui, se você procurar, por exemplo, o batistério dos seus avôs, para quem quer sabem de onde veio, você não ia achar no cartório, você ia achar na Igreja em que ele foi batizado. Aí vocês pensam, só tinha uma capelinha e não tinha padre aqui. Nascia um bebe na fazenda Jaguariaíva, queria batizar ele e não podia. O lugar mais próximo era Castro. Hoje Castro está aqui né, pega o ônibus uma hora e meia você esta lá. Antes não, botava na mula o bebezinho, junto com a mãe, tinha que levar mantimentos e água, era assim. Aí o Coronel, preocupado com isso. – Pelo amor de Deus, até a criança chegar lá vai estar com dez anos na mulinha ali com a mãe e o pai dele! Então o Coronel decidiu trazer um padre aqui, para regularizar essa história para o ele. Aí elevaram a fazenda para o nível de Freguesia em 1823. O que é Freguesia? Em 1823, nesta data, o Coronel consegue pelo imperador Dom Pedro I – olha a importância –, um alvará imperial para o Coronel, elevando a então fazenda de Jaguariaíva para Freguesia. O que significa isso? Conjunto de padres. Então veio um padre para cá, este padre veio para batizar os que nasciam aqui. E começou a registrar batismos, casamento, óbitos e tudo mais pela igreja. Depois as coisas foram evoluindo, depois viramos vila, depois comarca até chegar à cidade de Jaguariaíva (informação verbal)[7].

O batismo, assim como outras narrativas sobre o início da cidade, teve seu destaque. A igreja de Castro foi relatada em três produções dos alunos. Castro é um muncípio do Paraná e fica a pouco mais de cinquenta quilômetros da cidade de Jaguariaíva no sentido sul. Rafael, ao relatar sobre o batismo que na época retratada era realizado apenas na cidade de Castro, enfatiza a dificuldade do transporte naquela época em relação aos dias atuais. Dessa forma, o batismo, um fato que parece ser comum na atualidade, idependente da religião, é narrado por Rafael carregado de áurea de dificuldade e humor. Entre as produções desenvolvidas, escolhemos do aluno Breno.

[7] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.

Figura 2 – Desenho da Igreja de Castro

A partir desse ponto, Rafael começa a contar histórias que partem de lugares e termos que os alunos conhecem. Por exemplo, as ruas que servem de acesso e saída para outras cidades, a cidade alta e cidade baixa, nome de bairro e estabelecimentos, entre outros. Desta forma, as crianças podem se orientar espacialmente a partir da fala de Rafael. Duas narrativas de nosso convidado ficaram bem evidentes nas produções dos alunos do Anita Canet e constatadas em todas as produções escritas. Uma foi o espaço onde atualmente é ocupado pelo bairro "Pedrinhas" ser o primeiro registro de Jaguariaíva, representado por uma aquarela por Jean Baptiste Debret, em 1827; o outro foi a história da construção do Colégio.

Rafael fala sobre a visita de Debret.

> Tem uma imagem, que em 1827, passou um senhor aqui, ele era francês, botânico e a convite do imperador da época, veio ao Brasil para estudar a flora e fauna brasileira. E ele passou, graças a Deus, por Jaguariaíva. Muito do trabalho do Debret ficou registrado. Então ele pintou uma aquarela num quadrinho, metade do caderninho aqui do colega, um quadrinho de nada, um tiquinho. Ele pintou um quadro chamado de "Porto de Jaguariaíva", em francês. Está imagem é o primeiro registro que se tem de Jaguariaíva. Não vou dizer que é foto que não é foto, é uma pintura de aquarela. É um quadrinho pequeno e hoje pertence a uma família francesa da região de Versalhes e vale milhões de reais por causa do pintor. A importância desse quadro é que ele registra toda a região do alto do morro da Pedrinhas. Nós tivemos o trabalho de ir com a réplica do quadro lá da rodovia lá perto do parque industrial, e foi concluímos que foi de lá que ele pintou. Sabe o que mais ele registrou além da fazenda da do Coronel Luciano, da capela, de casinhas? Sabe do que? De índios. Vocês sabiam que nós tínhamos índios aqui? E não eram poucos índios, eram muitos. Havia tribos de índios aqui, inclusive, naquela região do Pedrinhas, muitos moradores, ao fazerem casas, encontraram ponta de flechas,

> machadinha, e outras coisas deles que foram perdidas ao longo do tempo (informação verbal)[8].

Numa das narrativas, o aluno Kauan falou sobre esse fato.

> Um homem chamado Jean Batiste Debret, que veio estudar as plantas aqui do Brasil, no ano de 1827. Ele pintou a Pedrinha, que não era a Pedrinha, que era tudo mato, depois de uns anos ia ser a Pedrinha (informação verbal)[9].

Figura 3 – Desenho sobre a interpretação da obra de Debret

[8] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[9] Depoimento de Kauan, 12. Obtido em junho de 2014.

Figura 4: Imagem "Porto de Jaguariaíva" de Jean Batstite Debret - 1827

Antes de falar sobre a história do Colégio Anita Canet, outra narrativa merece destaque. É a da relação dos caminhos dos tropeiros e limites da cidade antiga com os lugares da Jaguariaíva atual.

> Voltando, nós vamos falar sobre o tempo de glória que a cidade alta teve no passado. Por quê? Porque aqui era o centro comercial no passado. Centro comercial em que sentido? Eu explico para vocês. Nós temos essa rodovia que nos leva ao estado de São Paulo. Vai por trás da Pisa e segue rumo a São Paulo. Para cá nós vamos para Curitiba, Ponta Grossa, não é isso? Seguindo ao contrário, seguimos para Arapoti, Londrina, região norte estado do Paraná. Para vocês terem ideia, vou falar de uma época que não existia rodovia. Era tudo carreirinho de terra, andavam de carroça, cavalo e mula. Tudo que tinha que vir para cá, vinham dessa forma. Como que o povo chegava a Arapoti? Aqui por cima, pelo alto do bairro do Lagoão, até hoje existe esse caminho e as pessoas passam por ele para chegar até a rodovia. A mesma situação era para se chegar a São Paulo, passava pela rua Manuel Ribas, em frente à Câmara, e seguia rumo ao Hospital, Pisa e seguia rumo ao sul do estado de São Paulo. Essa rua em frente à Câmara virou a rua do comércio. Porque ali estavam as casas comerciais, farmácias, funerária, restaurante. Por quê? Porque todos paravam ali, os viajantes paravam ali, porque a viajem era longa, tinha que fazer uma refeição, comprar alguma coisa, ai eles paravam aqui. Clubes sociais surgiram ali, o Clube Elite, onde está o Clube Recreativo hoje, havia um clube denominado Elite. Justamente para a Elite Jaguaraivense. Um clube social é para você dançar, se divertir. O cemitério também, está aqui na parte alta né!
> A cidade alta acabava no Cemitério. Tanto é que a rua do cemitério era chamada de "rua da saída". Lá era um deserto, todo mundo tinha medo de ir lá. Surgiram muitas histórias de fantasmas. O cemitério nosso, quando surgiu, era para ser retirado da cidade. Ele é de 1885. O que era Jaguariaíva nesse período? Nada. Aí morria um abençoado e colocava lá, quem ia visitar? Acabava no Isabel Branco as casas. Era longe, não tinha iluminação, não tinha energia elétrica esse período em Jaguariaíva, o advento da luz aqui foi nos anos 10. Luz na rua. Em casa, mais para frente ainda. E cemitério estava lá. Na rua, tudo mundo aqui já acompanhou enterro? Aquela rua que nós deixamos o caixão, aquela rua era a rua da saída. O Samambaia, Pedrinhas, onde alguns de vocês moram, naquela época, ninguém nem imaginou que ia ter um

> bairro lá. Era tudo fazenda. Como tinha muito mato e tudo escuro, aí as pessoas falavam que lá na rua da saída, passa uma carroça a meia noite. A história que o povo conta (informação verbal)[10].

Das 15 narrativas, 9 (60%) fazia referência aos caminhos e ao cemitério. Talvez uma justificativa fosse o imaginário das pessoas que circundam esses lugares. Essas histórias, que são contadas e recontadas e convencionalizadas no interior de uma comunidade, se fixam e tornam-se uma espécie de ambiente comemorativo, só que, nesse caso, num sentido de imaginação, de mistério, funcionando como um espaço de encontro entre a memória individual e identidade do grupo (MIDLETOWN; BROWN, 2005). Qual pessoa, que em um encontro de família ou amigos, nunca escutou uma história de assombração?

Figura 5: Imagem do cemitério

[10] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.

Uma narrativa do aluno sobre o cemitério da cidade diz:

> O cemitério que foi construído, a população chamava de "Rua da Saída", porque as casas eram todas longes de lá e ninguém ia lá, era deserto e não tinha iluminação. Quando alguém morria e enterrado lá, nunca mais visitava porque diziam que era assombrado, que tinha assombração lá (informação verbal)[11].

Abaixo segue a narrativa de Larissa sobre o antigo centro comercial localizada na cidade alta:

> A Rua da Câmara era a rua do comércio, era muito movimentada e era a rua principal para ir pra Arapoti, Wenceslau Braz, Piraí do Sul, Itararé e São Paulo. Muitos viajantes passavam por aqui (informação verbal)[12].

Figura 6 – Desenho do Centro Comercial

[11] Depoimento de Kauan, 12. Obtido em junho de 2014.
[12] Depoimento de Larissa, 12. Obtido em junho de 2014.

5.1.1.2 Imagem da escola municipal Isabel Branco e do colégio estadual Anita Canet

As histórias da Escola Municipal Isabel Branco e do Colégio Estadual Anita Canet, foram citadas por todos os alunos em suas produções e é narrada da seguinte forma por Rafael.

> Sobre a Escola Isabel Branco. Aí para vocês se situarem um pouquinho, nós tínhamos escola no município a partir de 1885. Havia um pequeno grupo escolar, uma pequena casinha, com duas salas de aula, uma para menina e uma para menino. Em 1911, teremos o grupo escolar Isabel Branco. Mas o grupo escolar Isabel Branco, [era] literalmente uma escola para primário, com primeira, segunda, terceira e quarta série, depois acaba de se fazer o ginásio, o ensino fundamental de hoje, tinha que estudar fora de Jaguariaíva. Em 1949 – olha quanto tempo se passou – Jaguariaíva vai ganhar um ginásio. Muitos filhos de Jaguariaíva, para fazer o ginásio, tinha que deixar a cidade. Era o filho do médico, filho do advogado, quem tinha dinheiro para ir. Sabe qual o local mais próximo para continuar os estudos na época? Ou era Ponta Grossa, ou a capital Curitiba.
> A escola Isabel Branco sempre foi afamada por ser a mais antiga, por ter, em 2011, completado cem anos. Primeiramente pertenceu ao governo do estado, depois o município começou a tomar conta desse colégio. O grupo escolar Isabel Branco – não sei se alguém aqui estudou lá ou já entrou lá dentro? – são quatro salas de aula e um corredor. E feita para primeira, segunda, terceira e quarta série, com salas um pouco [maiores] que essa. Ela foi ampliada nos anos 90, já como escola municipal, em outro contexto. Aconteceu um período que encheu a escola, por isso o CERA surgiu como grupo escolar. Só que o CERA, como era ginásio também, depois se transformou uma escola normal, de formação de professores, obviamente o ginásio ocupou todas as salas daquele prédio e o grupo escolar foi cada vez mais diminuindo. O Nilo Peçanha atende mais o pessoal da Vila Kennedy. Aí a preocupação do governo estadual em fazer uma escola nova. Fizeram o Olavo Bilac, em partes ajudou a desafogar, então hoje, o CERA, na época Ginásio de Jaguariaíva. Então veio mais gente estudar para cá, pessoal de Sengés, de Arapoti, vieram todos estudar para cá porque nessas cidades não tinha. Aí, em 70, mais exatamente em 76 e77, eles resolvem fazer uma escola na parte alta da cidade. Aí o prefeito da época, prefeito João Batista da Cruz, que deu o primeiro passo para construção. Só que ele não inaugurou o prédio, começou no mandato dele, mas foi inaugurado com o prefeito Albano. Tudo pensando em desafogar o CERA, então hoje CERA. Moderníssima na época, sensação da cidade alta. O governador do Estado veio aqui para inaugurar a escolar, Governador Jayme Canet. Inclusive a escola chama-se Anita Canet em homenagem a mãe do governador. Essa Anita Canet era jaguaraivense, nascida em Jaguariaíva e era mãe do governador Jayme Canett, inclusive o Jayme Canet está vivo, com quase noventa anos de idade, ele que inaugurou a escola de vocês.
> Sobre o Colégio Estadual Anita Canet. Para vocês terem uma ideia, no ano de 1978, 4 de maio de 1978, que é data de inauguração deste colégio, teve uma festa tão grande, mas tão grande para a comunidade da parte alta da cidade, que o governador – a prefeitura ficava onde é a casa da cultura hoje, aquele prédio amarelo de dois andares próximo ao Hospital Carolina Lupion –, que estava lá na prefeitura junto com o prefeito participando de solenidades, veio para inaugurar aqui, as pessoas fizeram dela até aqui um corredor humano. As pessoas abriram dos dois lados para o prefeito e o governador inaugurar essa escola. A emoção dos moradores da cidade alta em ganhar um novo espaço escolar. Palavras da então diretora da época, professora Maria da Glória Caxambu, viva até hoje, mora na Capital Curitiba, a primeira diretora do Anita Canet. Que ela se pronunciou assim, nesse contexto: que a mesma emoção que Jaguariaíva viu em 11, com a inauguração do Isabel Branco, a

> cidade alta viveu novamente ao ganhar o Colégio Anita Canet. Então houve festividade. No contexto a população abraçou e amou essa escola. Então o governador veio inaugurar essa escola. Tem lá na foto, o governador andando e o povo tudo aplaudindo e tal. Foi tomada a rua toda, houve discurso e tudo mais na inauguração e ele fez a integra aqui do grupo. Ele foi pego, também, de surpresa, porque o nome Anita Canet foram as pessoas da cidade que concederam. Na época podia, hoje não pode o governante dar o nome de membro de sua família para lugares públicos, com a pessoa ainda viva. Mas como na época era possível, eles deram o nome de Anita Canet. Nas fotos vocês viam a emoção no semblante do governador. Aí se concretiza de fato o Colégio Anita Canet.
> As duas histórias se cruzam. Passou um tempo, o Isabel Branco, com quatro salinhas de aula, coisa pouca, já nos anos 80, 90 houve a preocupação em criar novas escolas municipais. O Isabel é uma escola antiga, tradicional né. E toda vida ela foi do estado, então era o estado que administrava ela, entre professores, diretores e zeladores. Ela praticamente estava fadada a fechar as portas, porque o estado já não cuidava dos alunos da rede municipal de ensino. Já que o município fazia o trabalho né. Mudou a educação, surgiu o ensino fundamental, ensino médio, mudou a política de ensino do país. Aí o que aconteceu, vamos fechar o Isabel? Não, uma escola quase centenária, não havia como. Houve um acordo entre a prefeitura de Jaguariaíva e o governo do estado do Paraná. Eles pegaram esse prédio e mudaram a denominação. Da noite para o dia ele deixou de se chamar Colégio Estadual Anita Canet e passou a se chamar Colégio Estadual Isabel Branco. E ficou por longos anos, quase uma década. Tudo para não acabar com o Isabel. Mas vocês sabem né, o Isabel é lá, não ficou a mesma coisa. E o prédio do Isabel Branco virou Professor Ângelo Carazzai. Deram até outro nome para lá, mudou tudo. E o Isabel Branco ficou aqui, a documentação, o refeitório, funcionários, tudo veio para cá. Mas os alunos que estudaram no Isabel Branco não se reconheciam. – Eu não estudei nessa escola aí, eu estudei na antiga. E ela lá, firme e forte a mais de cem anos o prédio. O que aconteceu? Obviamente isso é um dos fatores para nós mudarmos isso daí. O Anita Canet foi criado em 78, tem que voltar a ter o nome, sem conta que tem um contexto. Aí houve mais uma vez um acordo político, e voltou tudo ao normal. Pegaram a escola municipal Professor Ângelo Carazzai, que do dia para noite sumiu também, não existindo mais, e voltou a ser a escola municipal Isabel Branco de volta lá. Houve bem no finalzinho dos anos 80 essa mudança, que foi grande, afetou bastante pessoas que estudaram nessas escolas. Tanto é quem é formado nessa época tem em certificados de conclusão o nome Isabel Branco. Anita Canet dormiu por um tempo. Tanto é que vi o uniforme de vocês, que surgiu sabe quando? Quando aqui era o Isabel Branco. Não tiveram a coragem nem de mudar o brasão da escola. O uniforme tem as cores Azuis e Brancas, mesmas cores do Isabel Branco, mesmo uniforme. Mudaram de prédio, mas não mudaram de uniforme. Tanto é que, em 2011, quando o Isabel Branco fez cem anos, a gente veio fazer uma pesquisa na escola e na direção, tinha documento aqui ainda com resquício de lá, misturou tudo. Mas hoje vocês são do estado e lá é só do município, só de primeira a quarta série. Quem estudou lá? Existem outras duas escolas municipais aqui na parte alta, o Pedro Beto e o Carlos Camim, que vieram posteriormente ao Isabel (informação verbal)[13].

Entre as reconstruções narrativas dos alunos que relatam a história da escola municipal e colégio estadual Anita Canet, selecionamos a redação da aluna Maiara.

> Em 1911 surgiu a primeira escola do nosso município, o Izabel Branco, mas que antigamente era chamada de Grupo Escolar Isabel Branco.
> Na escola funcionavam quatro salas, onde só tinha o primário. Depois surgiu o Colégio Rodrigues Alves, em 1949, depois o Colégio Nilo Peçanha, na vila Kennedy, e depois surgiram outras escolas. Aí em 1978, surgiu o Colégio Anita Canet.

[13] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.

> No dia que o governador Jaime Canet veio inaugurar a escola ele ficou muito emocionado porque o nome da sua mãe é Anita Canet, o mesmo do colégio (informação verbal)[14].

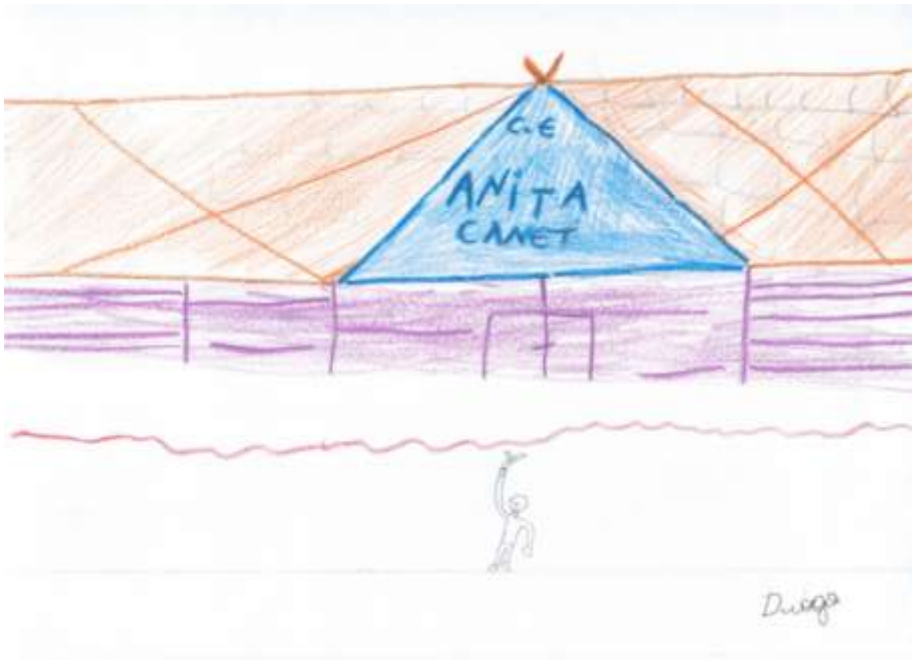

Figura 7 – Imagem Anita Canet

5.1.1.3 Colégio Rodrigues Alves

O colégio Rodrigues Alves está localizado na parte central da cidade, na cidade baixa. Atende alunos de todas as partes do município, sendo o maior colégio do município com mais de 1000 alunos (dados de 2014), que estão divididos em três turnos, entre ensino fundamental segundo ciclo, ensino médio, ensino técnico e curso de formação docente. Foi fundado em 1949, pelo governador do Paraná, Moyses Lupion.

A história que Rafael contou sobre a parte baixa da cidade ficou marcada por três passagens e pode ser divida da seguinte forma: primeiro ele discorreu sobre a vinda da ferrovia e seus impactos na cidade; depois sobre as indústrias Matarazzo e, por fim, uma pequena história do Colégio Rodrigues Alves.

[14] Depoimento de Maira, 12. Obtido em junho de 2014.

Após uma introdução sobre o início de Jaguariaíva na parte alta da cidade, relatando sobre a antiga fazenda, os tropeiros e outras histórias – que, em partes, já descrito acima –, Rafael narra sobre a importância da vinda da ferrovia para o desenvolvimento da cidade, principalmente à parte baixa.

> E a parte baixa? Como se desenvolveu? Mais precisamente no ano de 1900, já na virada do século, Jaguariaíva sofreu o advento da rede ferroviária. A ferrovia chegou ao nosso município. O que é uma ferrovia? Ferrovia é uma estrada para o trem. Naquela época não havia carro, moto, ônibus, caminhão, o meio de transporte era principalmente o trem. Caso não fosse o trem, era por mula, por cavalo ou por carroça, assim como os tropeiros. Com a chegada da ferrovia em Jaguariaíva, no início do século XX, na parte baixa do município. Acho que todos vocês conhecem a Praça Getúlio Vargas, onde os estudantes cantam o hino no dia sete de setembro, bem no centro da cidade. Aquele prédio atrás da praça é a antiga estação ferroviária de Jaguariaíva. Já feita em alvenaria, mas antes dela existia outra no mesmo lugar, feita em madeira, tendo que ser substituído com o passar dos anos. Aí, com a ferrovia, a cidade se desenvolveu ainda mais. Literalmente ganhou cara de cidade. Por quê? Por que com a ferrovia, tudo começou a vir pelo trem; a roupa para se vestir, o remédio caso alguém ficasse doente, os alimentos, os primeiros carros, o combustível para abastecê-los. Havia um cinema aqui em Jaguariaíva, o filme, para passar nele, também vinha pelo trem e assim por diante. A gente costuma falar se alguém morresse em Jaguariaíva e tivesse que ser enterrado em outra cidade, o caixão ia por onde? Pelo trem. O banco era pelo trem. Chegavam vagões denominados pagadores. O trem pagador ficava parado ali por algumas horas e as pessoas iam receber naquele vagão. Era um banco móvel.
> Assim, como falei que não tinha esse carro funerário, no trem tinha um vagão para levar o caixão e alguns bancos para a família ir velando o defunto. Com isso a rapidez do transporte melhorou muito. Imagina se tivesse que ir de mula ou de cavalo para Curitiba? Demoraria dias. Lógico, não é um trem bala que nem temos hoje no Japão, mas eram bem mais rápidos que os animais. Vagarosamente ele chegava (informação verbal)[15].

Essa atividade contou com a participação de 25 alunos, dos quais 22 (88%) mencionaram e relacionaram, em suas produções, a ferrovia como fundamental para o desenvolvimento da cidade, destacando a parte baixa da cidade. Entre as que mencionaram tal fato, escolhemos o depoimento de Aline.

> Antigamente Jaguariaíva não era nada, havia somente uma fazenda do Coronel Luciano Carneiro Lobo que morava na Cidade Alta, onde construiu muitas casas e prédios, que estão presentes até hoje em nossa cidade. Depois de um tempo, chegou na cidade a ferrovia, que também trouxe para a cidade muitos benefícios. A partir disso, começou a expandir a cidade baixa. Foram trazidos para cá lojas, mercado, campo de futebol, farmácia e outras coisas mais (informação verbal)[16].

[15] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[16] Depoimento de Aline, 13. Obtido em junho de 2014.

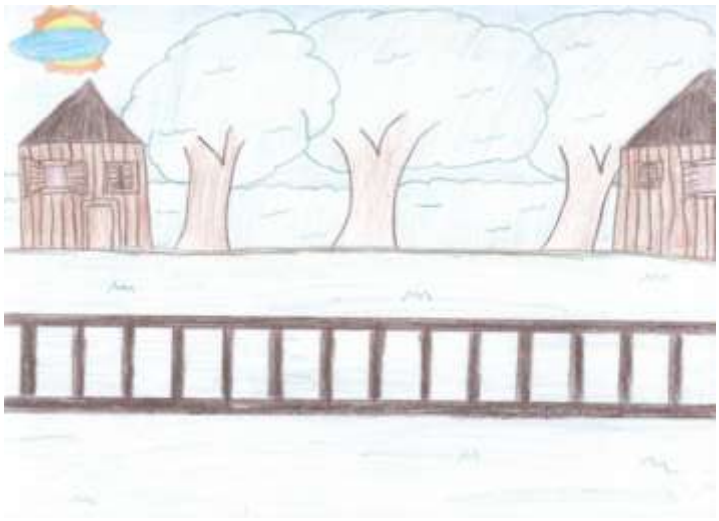

Figura 8 – Ferrovia

Outra história marcante contada por nosso convidado é a vinda das indústrias Matarazzo na década de 1920.

> Mas ainda falando da nossa cidade baixa, do centro, existe o cinema. Quem já foi no cinema aqui? O nosso cinema está localizado no hoje denominado Condomínio Francisco Matarazzo. Onde está o cinema, alguém sabe me dizer o que tinha naquele prédio lá? Aquele grandão de tijolinho à vista. O que era lá?
> [Os alunos responderam…]
> Era um frigorífico. O que é um frigorífico? Todo mundo tá cansado de ver o Tony Ramos fazer a propaganda da Friboi. A Friboi é uma empresa e um frigorífico que prepara a venda de carnes. E aquele prédio, enorme, no centro da cidade era um frigorífico das indústrias Matarazzo. Esse nome Matarazzo, que na verdade é um sobrenome, é de um conde italiano chamado Francisco Matarazzo. As indústrias Matarazzo foram de suma importância para o desenvolvimento da cidade. Imagina, aquele prédio tem do início da sua construção, mas precisamente o ano de 1922. Agora vocês imaginam o que era Jaguariaíva em 1922, isso aqui era um ovo, não tinha nada, imagina a parte baixa. Tinha uma ou outra casinha na beira do rio Capivari, nada, além disso.
> Agora, vem o Conde Matarazzo e me constrói um negócio daquele tamanho em 1922, lógico, leva alguns anos para construir aquele prédio. Obviamente, ele vai trabalhar com a venda de carne. A carne que ele mais trabalhava, diferente da Friboi que trabalha mais com a carne de boi, aqui era a carne de porco. Aí gente – olha a visão dessa pessoa – assim como a ferrovia nos trouxe hospital, armazém e tudo mais, o frigorífico dele nos trouxe um clube, uma escola, um campo de futebol, duas usinas hidrelétricas e um bairro.
> [...] Para vocês terem uma ideia, as indústrias Matarazzo, em seu auge, chegou a ter quase 1500 funcionários em Jaguariaíva. Se você contar cada funcionário como pai

> de família, chegou a sustentar 1500 famílias. Vocês sabem pai e mãe, não tinha apenas um filho, tinham dois, três, quarto, até mais, dez filhos. Então, vocês veem a importância do Conde para nossa cidade (informação verbal)[17].

Muitas das construções feitas pelo Conde Francisco Matarazzo em Jaguariaíva, de alguma forma, são utilizadas até hoje. Por exemplo, o Palacete, que foi a residência do Conde em Jaguariaíva, hoje é utilizado pela prefeitura municipal como museu histórico, onde podem ser encontrados objetos e documentos que contam a história do município; o Condomínio Matarazzo, onde eram as instalações do Frigorífico Matarazzo, hoje é utilizado por pequenas empresas e pela prefeitura municipal.

A história da vinda das indústrias Matarazzo para ao município de Jaguariaíva foram citadas em 23 (92%) de 25 produções realizadas pelos alunos. A narrativa da aluna Aline se refere a esse fato da seguinte maneira.

> Em 1922 veio o Conde Francisco Matarazzo, que era rico. Ele tinha empresas pelo Brasil e montou aqui um frigorífico onde ele tinha cerca de 1500 funcionários, e como seus funcionários eram estrangeiros coube a ele criar uma escola para ele aprenderem a nossa língua (informação verbal)[18].

Figura 9 – Desenho do condomínio Matarazzo

[17] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[18] Depoimento de Aline, 12. Obtido em junho de 2014.

A história do colégio Rodrigues Alves foi outro ponto alto da visita de Rafael, comprovado a partir de que 23 alunos (92%), das 25 narrações, faziam alusões a esse fato. Acompanhe a fala de Rafael.

> Aí já falando em escola. Vamos a falar um pouquinho sobre a história do CERA, o Colégio Estadual Rodrigues Alves. Então nós tínhamos o Grupo Escolar Isabel Branco e também o Grupo Escolar Matarazzo. O que é Grupo Escolar? Grupo Escolar é o primário, de primeira a quarta série, hoje vamos até o quinto ano. O Isabel, todo mundo conhece a escola Isabel Branco? Alguém aqui já entrou dentro daquele prédio? Como que é o Isabel Branco? São apenas um corredor e quatro salas de aula. Hoje ela está ampliada com quadra, refeitório, área de convivência e tudo mais. Ele é de 1911, foi inaugurada mais de cem anos. Já o Matarazzo foi feito para os funcionários nos anos 30, ambos lotados. Agora, com as salas lotadas, não tinha onde estudar.
> Então, o governo do estado do Paraná, em 1949 – olha quanto tempo levou – surge o Ginásio Estadual de Jaguariaíva e surge também o Grupo Escolar Moyses Lupion. Onde é isso Professor? Estamos pisando nele. Em 1949, o governador Moyses Lupion, que foi governador do Paraná por duas vezes, senador da república, foi deputado federal, um dos homens mais ricos do estado do Paraná foi ele, dono do Batel, bairro de nobre de Curitiba, quase inteiro. Era jaguaraivense, nasceu aqui, menino pobre, não tinha nem sapato para calçar. Vendia amendoim ali na estação ferroviária, para ajudar pai e mãe no sustento de casa. Foi tudo isso e mais um pouco. Obviamente depois estudou. Jaguaraivense, conterrâneo de todos nós aqui. Esse cidadão era governador nesse período, e preocupado com a terra natal dele. Ele saiu daqui grandinho e foi estudar em Piraí do Sul, onde tinha a escola mais próxima, lá com seus 14, 15 anos de idade já. O que ele faz, resolve conceder ao município uma nova casa escolar. Então ele constrói esse "pequeno" colégio. Eu to sendo irônico. Claro que não. Esse prédio enorme, gigantesco para época. O CERA até hoje é de espantar. As pessoas até hoje perguntam: Como esse homem tem visão? Imagine só, isso aqui não era nada. Nós temos fotos da construção do Rodrigues Alves e só tinha um bando de casebrinhas do lado. Era pura árvore. Aí ele vem e faz um prédio com essa estrutura, com dois andares, quadras, várias salas de aula, vestiários, isso e aquilo. O CERA tem laboratório, salão nobre para apresentações, formatura, baile e eventos. Olha a estrutura do Colégio Rodrigues Alves hoje. Aqui funcionava o Ginásio e Grupo escolar. Grupo Escolar por quê? Já contei que corresponde de primeira a quarta série. E o ginásio? Para você fazer do quinto ao oitavo ano, você tinha que estudar em outras cidades, as mais próximas era Piraí, Castro, Ponta Grossa e Curitiba. Não tinha ginásio. Então o governador da época criou o ginásio. Os pequenos estudavam na parte de baixo e os maiores na parte de cima. Não sei se hoje eles seguem essa regra em relação a vocês e o ensino médio. Aí sim, começaram as coisas a se desenvolver. Agora vocês me perguntam, Colégio Estadual Rodrigues Alves? Vocês sabem quem foi Rodrigues Alves? Nem ideia? Serio que vocês não sabem? Isso é preocupante. Rodrigues Alves foi presidente do Brasil. Francisco de Paula Rodrigues Alves. Foi presidente do Brasil, foi reeleito, mas morreu antes de reassumir o cargo, e passou o cargo dele para o Nilo Peçanha, que também do nome a um Colégio aqui de Jaguariaíva. Rodrigues Alves é nome do colégio CERA, mas o CERA, que a gente ostenta, aliás, eu fui aluno aqui por cinco anos e me orgulho em ter estudado aqui. Porque boa parte de pessoas que se estudaram aqui em Jaguariaíva foram alunos do CERA. Inclusive o subministro do governo federal saiu do Colégio Estadual Rodrigues Alves. Grandes nomes do magistério paranaense, que deram aula para governadores e tudo mais, lecionaram aqui. Mas por que Rodrigues Alves e não mais Moyses Lupion? Ná decada de 60, passado o Governo Lupion, assumiu o governo do Paraná um senhor chamado Ney Braga. Este cidadão foi um bom governador. Este cidadão era inimigo político do Moyses Lupion, inimigo declarado, com briga política. Vocês sabem o que é briga política né? Tá aí Jaguariaíva, Barone de um lado Ademar de outro. Dilma, Aécio Neves, 13 e 45, cada um defende seu partidos, suas ideias, sua

> ideologia. Aí vai do povo escolher seu governantes. Quando o Ney Braga assumiu o governo, sabe a primeira coisa que ele mandou fazer? Retirar o nome Moyses Lupion de tudo o que fosse possível do estado do Paraná. Isso inclui escola, praça, creche, hospital, rua e tudo mais. Aí o ginásio Moyses Lupion, aqui em Jaguariaíva perdeu o nome. Nós tínhamos como diretora na época a professor Rosa Simão Fernandes, professor de matemática, viva até hoje, esta na faixa de uns 80 e poucos anos. Dona Rosa, coitada, na época diretora aqui, lendo alguma coisa sobre a biografia do Rodrigues Alves, antigo presidente do Brasil. Nessa época, representantes do governo ligam para a Dona Rosa e falam que do dia para noite mudou o nome do Colégio e pediram para ela sugerir um nome. Ela, sem muitas ideias, falou: – Rodrigues Alves! E ficou. Viu que bagunça? E ficou Ginásio Rodrigues Alves e depois Colégio Estadual Rodrigues Alves. Hoje ninguém mais muda, queriam mudar novamente, mas por a gente falar CERA, CERA, CERA, não tem como ser Moyses Lupion (informação verbal)[19].

Entre todas as narrativas sobre esse fato, destacamos a de Aline Mara:

> Em 1949 foi fundado o Ginásio Estadual de Jaguariaíva e o Grupo Escolar Moyses Lupion. Moyses Lupion e Ney Braga estavam em uma disputa política, então Ney Braga foi vencedor dessa disputa. Então Ney Braga mandou tirar todos os nomes das coisas que estavam com o nome de Moyses Lupion. Avisaram uma professora que dava aula no grupo escolar Moyses Lupion, que iriam trocar o nome do grupo escolar. E ela teve que dar um nome e ela deu nome de Rodrigues Alves, nome de um presidente que o Brasil teve, e ficou. E agora é Colégio Estadual Rodrigues Alves (informação verbal)[20].

Figura 10: Desenho sobre a mudança de nome e do colégio Rodrigues Alves

[19] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[20] Depoimento de Aline Mara, 12. Obtido em julho de 2014.

No Colégio Estadual Rodrigues Alves participaram 25 alunos nessa primeira atividade. Um fato observado é que em 10 alunos (40%) ocorreu a preocupação em contar histórias em comum ao colega. Para isso, eles conversaram e perguntaram entre si questões inerentes ao tema. Muitas atividades apresentaram textos e desenhos muito semelhantes. Podemos inferir que houve o desinteresse do aluno na aula de Rafael, o que levou a "copiar" a atividade do colega de sala ou os alunos tiveram dificuldades de iniciar a atividade a partir de sua compreensão, talvez pela grande quantidade de informação trouxe naquele dia para sala de aula. No contexto da pesquisa, tais fatos trazem à tona os conceitos de negociação e pontos de contato de uma comunidade afetiva de Halbwasch (1990) e seletividade de Pollak (1989). Lembrando que para Pollak, quando ocorrem esses pontos de contato, inicia-se a seletividade entre as memórias subterrâneas e memória oficial, acarretando na violência simbólica da memória.

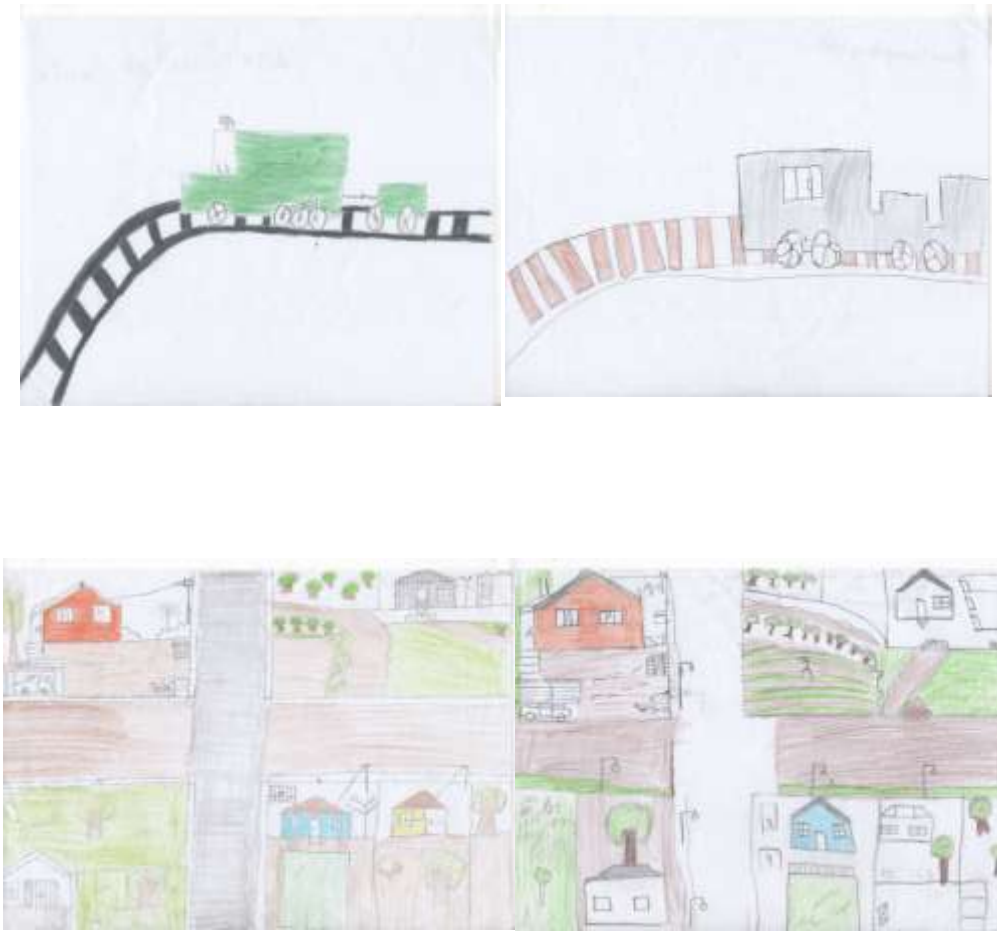

Figura 11: Produções semelhantes

5.1.2 Colégio estadual Nilo Peçanha

O colégio estadual Nilo Peçanha, em 2014, teve quase 900 matrículas, atendendo os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do médio nos três turnos. Sua área de abrangência são os alunos que moram na Vila Kennedy, Primavera I, II e III, Vila Santa Cecília, Jardim Bela Vista, entre outros.

Na visita de Rafael, ele contou as histórias do tropeirismo, cidade alta, a chegada da ferrovia e das indústrias Matarazzo. Como esses fatos já foram abordados, destacamos duas histórias de sua visita: a da formação da cidade da "rodovia para cima" e a história de construção da escola.

> Com o desenvolvimento da cidade baixa com o advento da ferrovia e a chegada do Frigorífico Matarazzo, muitas famílias começaram a fazer suas casas em lugares impróprios, como na beira do Rio Capivari. Caso chovesse muito, dava enchente e todas as pessoas perdiam suas casas. Isso aconteceu em 1954. Pensando nisso, no início da década de 60, o então prefeito Aldo Sampaio Correia teve a ideia de fazer um novo bairro para comportar toda essa gente. Mas onde fazer? Após muito tempo analisando chegaram à conclusão de fazer um grande bairro para o lado de cima da rodovia – que na época era de terra. Aqui era conhecido como "calipiá", porque tinha uma grande plantação de eucalipto. Muitos duvidaram na época, por causa da distância, mas que na verdade não é tanto assim. A construção das 244 iniciou com o prefeito Aldo, mas ele não conseguiu entregar a construção a tempo porque seu mandato como prefeito estava acabando. Então seu sucessor, o jovem de apenas 27 anos, Sillas Gerson Ayres, assumiu essa responsabilidade. O prefeito Silas, que dá nome a praça aqui na frente do Nilo, foi eleito o prefeito mais novo do Paraná com apenas 27 anos. Então, em 1967, ele entregou as 244 casas. Foi feita uma grandiosa festa para entrega dessas casas. Temos fotos que mostram um desfile de caminhões com as famílias todas alegres vindo para suas casas novas em cima da caçamba do caminhão com sua mudança. Tinha até uma banda tocando na frente do desfile. Naquele dia veio o bispo de Jacarezinho na época, Dom Pedro Filipak para benzer todas as casas. Foi uma grande festa. Mas vejam só, em relação a hoje, aquelas 244 não era nada, vejam o tamanho que está a parte da rodovia para cima, uma verdadeira cidade. Tem supermercado, farmácia, posto de saúde, escolas, tem um pequeno centro comercial. Ficou comprovado se todos os eleitores daqui da parte pra cima da rodovia votar em um candidato, ele é eleito em Jaguariaíva, imaginam só o poder que vocês têm na mão. Naquela época as casas ficavam mais próximas aqui da rodovia, esse mundo de casas que aqui pra traz não existia. Tem um fato curioso que acontecia nessa praça aqui da frente. Naquele tempo as coisas eram mais difíceis e não eram todas que televisão em casa. Solidários com isso, o prefeito Silas instalou uma TV aqui na praça, só era ligada a noite. As pessoas se organizam, traziam bancos e cadeiras e vinham assistir as novelas, os jornais, tudo que passava. Na copa de 70, que o Brasil foi tricampeão mundial de futebol, todos do bairro vinham assistir. Uma festa só.
>
> Quem morava aqui, chamou na época o prefeito Pedro, e perguntou por que ele queria insistir naquele mato lá em cima. Lá não vai dar nada! Hoje a gente saí aqui, é uma cidade! Jardim Primavera, Santa Cecília, Vila Kennedy, Barro Preto o Bela Vista.
>
> Em relação ao transporte, o prefeito Pedro que criou o serviço de transporte coletivo, a circular. Que ele surge exatamente para ligar a parte alta e parte baixa à Vila

> Kennedy, que é distante. Embora muitos bairros não são beneficiados pela circular, como o Jardim Edith, por exemplo (informação verbal)[21].

A narrativa da aluna Fabiana relata sobre a construção do bairro[22]:

> Em 1963 o prefeito Silas Gerson Ayres assumiu Jaguariaíva e foi até 1969. Quando ele assumiu a prefeitura ele tinha somente 27 anos e ele criou a Vila Kennedy em 1967. Ele construiu 244 casas onde antes existia somente uma plantação de eucalipto.
> E como não havia televisão em todas as casas, porque só ricos podiam ter televisão em suas casas, ele instalou uma televisão na Praça Silas Gerson Ayres para que toda a população próxima da região pudesse assistir TV.
> E quando as pessoas se mudaram para suas próprias casas, teve um desfile na avenida e que todas as famílias com as suas mudanças em cima do caminhão da prefeitura, desfilando e cantando, alegres por conseguir sua casa própria, e na frente deles ia uma banda tocando músicas.
> Ele também colocou circulares para que as famílias pudessem se deslocar de um lugar para outros. No início as circulares eram de graça (informação verbal)[23].

Figura 12 – Desenho do início da Vila Keneedy

Outro fato observado na produção dos alunos se refere à seleção de temas julgados mais interessantes do que outros, que se manifestaram na recorrência de temas registrados nas produções e, por outro lado, na falta de referência. Por exemplo, no Colégio Nilo Peçanha, o assunto mais registrado foi a história da colocação de um aparelho de

[21] Depoimento de Rafael, convidado. Obtido em junho de 2014.
[22] Como na outra escola, os depoimentos dos alunos vinham acompanhados de desenhos representando a cena narrada e, também, o que haviam incorporado sobre o assunto.
[23] Depoimento de Fabiane, 12. Obtido em junho de 2014.

televisão em cores na praça do bairro para que todos pudessem assistir à Copa do Mundo de Futebol em 1970 durante a gestão do prefeito da cidade, Sillas Gerson Ayres, gestão no período de 1963 a 1969.

Em uma sala em que 28 alunos do sétimo ano da escola Nilo Peçanha "A" realizaram a primeira atividade em junho de 2014, dos 28 alunos, 19 (67,8 %) destacaram o fato da colocação do aparelho de TV na praça e a copa de 1970, os que relataram eram, em sua maioria, meninos. Atribuímos esse destaque a dois fatos: o primeiro é a TV ser um instrumento de entretenimento e disseminação da informação presente na vida de quase todos os alunos hoje em dia. O segundo, o fato da realização da Copa do Mundo de Futebol. Cabe observar que no ano da realização da pesquisa, 2014, o Brasil estava sediando a edição da Copa.

Quem nunca conheceu uma criança que, na atualidade, sonhou em ser um jogador de futebol?

Nesse caso, ser um jogador de futebol se insere em um conjunto de valores impregnados na cultura global incorporada pelo capitalismo. Considerando as reflexões de Hall (2003) a respeito da inserção na cultura global na cultura local, podemos fazer uma leitura da imagem da figura 10 produzida por um aluno de 13 anos de idade.

Figura 13 – A TV na praça em 1970

A narrativa do aluno Diego diz:

> [...] como as pessoas estavam pagando as suas casas, não tinham dinheiro para comprar uma TV. Então Sillas Gerson Ayres colocou uma TV na praça, que hoje tem o nome de Sillas Gerson Ayres, para todos assistirem. A TV só era ligada a noite (informação verbal)[24].

É redundante apontar que nosso convidado, Rafael, fez uma narrativa das histórias que expressassem sua interpretação do passado. Ao serem narradas histórias que retratam espaços frequentados pelos alunos, tais narrativas exercem um poder que interfere na construção da identidade deles, visto que a partir de Pollak (1992), construímos nossa identidade em um processo de aceitabilidade, credibilidade e admissibilidade. Complementando com discussões apresentadas por Braga e Smolka (2005), construímos nossa identidade por meio da imagem que os outros têm de nós. A partir do momento que Rafael fala sobre os espaços, faz seu relato a partir da imagem que tem desses espaços. Por sua vez, os alunos têm relação e se veem nesses espaços.

A partir do momento que o historiador Rafael narrou uma versão da história do bairro e sua relação com o futebol, os alunos, em especial os meninos, 15 no total, registraram uma imagem do episódio ocorrido na década de 1970 e reafirmaram sua identidade com esse esporte. Em um contexto global, a identidade relacionada ao futebol entre os alunos especifica-se como um hibridismo cultural, formando imagem e representação em contexto espacial e temporal específico (HALL, 2003).

Em relação à construção do colégio Nilo Peçanha, entregue em 1969, a aluna Larissa comenta:

> Também construíram o Colégio Nilo Peçanha, para que as crianças da Vila Kennedy pudessem estudar. Assim, as crianças daqui não precisavam ir estudar lá no CERA. No começo o colégio era menor, não tinha quadra e as salas eram de madeira. Dizem que houve até briga entre os professores do CERA para vir da aula aqui. Hoje o Colégio é bem grande, todo de construído em tijolo, tem uma quadra coberta e uma descoberta, tem biblioteca com um monte de livro, é segundo maior e mais antigo da cidade, só perde para o CERA. Os professores são muito bons e a merenda às vezes é boa e às vezes é ruim (informação verbal)[25].

[24] Depoimento de Diego, obtido em junho de 2014.
[25] Depoimento de Larissa, 12. Obtido em junho de 2014.

Figura 14 – Colégio Estadual Nilo Peçanha

5.2 E hoje, como é meu bairro?

Nessa atividade, realizada nos três colégios em junho de 2014, foram analisadas 78 produções diferentes onde os alunos foram orientados a fazer reflexões sobre sua vida e seu bairro por meio de redações, desenhos, mapas mentais e croquis.

A melhor maneira que encontramos para desenvolver as análises das produções dos bairros sobre a perspectiva dos alunos foi a de analisar todas juntas, sem dividir por colégio. O fato de a cidade de Jaguariaíva ser relativamente pequena – pouco mais de 33 mil habitantes, segundo o IBGE (2010) – e a prefeitura municipal oferecer transporte gratuito permite que o aluno nem sempre estude no Colégio perto de sua casa. Por exemplo, muitos alunos que moram "para o lado de cima" da rodovia, nos bairros próximos ao colégio Nilo Peçanha, estudam no colégio Rodrigues Alves, na área central da cidade.

Essa atividade mostrou as mais íntimas maneiras das interações entre a criança e o espaço, os encontros, desencontros e reencontros das histórias e das interações, fundamentais para construção do "lugar" na mente e nos corações das crianças. Contudo, não deixamos de perceber a influência das forças globais nesse processo.

Uma característica evidenciada nos registros foi as influências das impressões e preocupações relacionadas aos adultos. Por exemplo, a narrativa da aluna Natália aponta:

> O meu bairro é o Primavera I. Lá é de classe média, não tem problemas com drogas e é bem calmo. Na minha rua tem asfalto, as crianças brincam de futebol lá na minha rua (informação verbal)[26].

Em um bairro chamado Vila Kennedy, próximo ao bairro citado acima por Natália, a narrativa da uma aluna Sibele diz o seguinte:

> Eu moro no Bairro Vila Kennedy, é um bairro simples, geralmente nos finais de semana eu e mais algumas pessoas se juntamos para jogar vôlei ou queimada na rua, mas hoje em dia é muito raro isso acontecer [...]. No bairro tem uma escola que tem um campinho e tem alguns problemas de maconha e bandidagem (informação verbal)[27].

Como os alunos sabem que o bairro deles é de classe média ou simples? Em quais fontes os alunos são informados a respeito dos problemas de droga, e sua gravidade? Como são ela sabe a importância do asfalto em sua rua?

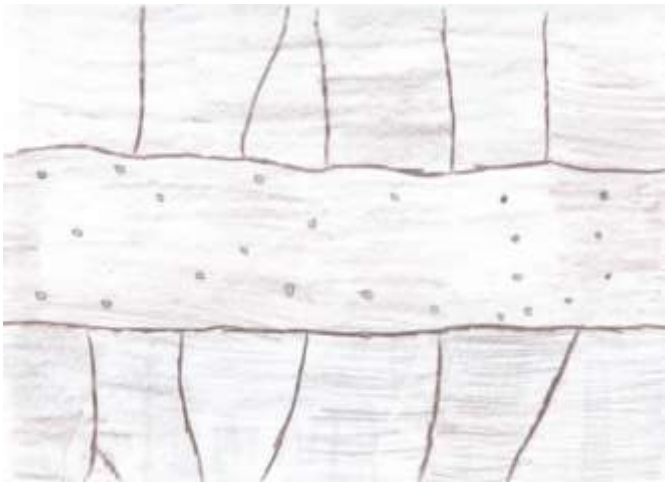

Figura 15 – Desenho da rua com buracos na Vila Kennedy

[26] Depoimento de Natália, obtido em junho de 2014.
[27] Depoimento de Sibele, obtido em junho 2014.

Para Halbwachs (1990), as lembranças das crianças são influenciadas pela a família dentro do quadro social da época. As crianças reinterpretam as narrativas de adultos próximos e constroem suas representações a partir das interações sociais. Quando em contato com o mundo dos adultos, muitas vezes, os interesses das crianças convergem com os dos adultos. Entretanto, a convivência com a vida das pessoas que os cercam as conduz para uma vida política e social, como Halbwachs chama atenção na passagem a seguir:

> Poder-se-ia crer que o mundo sobre o qual, com nossos avós idosos, estamos inclinados, ocultou-se de repente. Com, dos tempos intermediários entre aquele, muito anterior ao nosso nascimento, e a época que os interesses nacionais contemporâneos se apoderarão de nosso espírito, restam-nos poucas lembranças que ultrapassam o círculo familiar, tudo se passa como se tiver havido, com efeito, uma interrupção, durante a qual o mundo das pessoas idosas tenha-se apagado lentamente, enquanto que o quadro recobrir-se-ia de novos caracteres. Considerando, todavia, que talvez não exista um ambiente, nem um estado de pensamento ou de sensibilidade de outrora, dos quais subsistam traços, e nem mesmo impressões, ou seja, tudo o que for necessário para recriá-lo temporariamente (HALBWASCH, 1990, p. 67).

A inserção das crianças na vida política e social pode ser vista na narrativa de Mariana:

> Eu acordo com a maior preguiça para tomar banho, se arrumar e tomar café para vir para escola. Bom, da escola eu não vou falar muito é só três aulas, recreio e mais duas aulas, é sempre a mesma coisa. Quando eu volto da escola, as vizinhas já estão em pé na janela xeretando a vida dos outros. Aí eu entro, esquento o almoço, almoço, tiro uma soneca até as 13:00 hs , acordo e vou limpar a casa. Quando tem treino eu vou e só volto as 18:00 hs. É assim de segunda a sexta. [...] Sábado tenho catequese das 10:00 as 11:30 hs. Aí eu volto, almoço e tenho treino da 13:00 hs até as 16:00. Quando eu volto nós saímos e vamos na casa da minha tia ou na casa da minha madrinha ou para o centro. E é assim todo final de semana. [...] E não posso deixar de assistir os filmes e novelas que tem a semana inteira (informação verbal)[28].

Os interesses da vida da aluna, a partir da narrativa acima, resume-se na realização tarefas diárias, comportamento, impressões, rotina, horários a cumprir. As responsabilidades e interesses da "vida adulta" vão influenciando sua rotina, logo, sua memória.

[28] Depoimento de Mariana, 13. Obtido em junho de 2014.

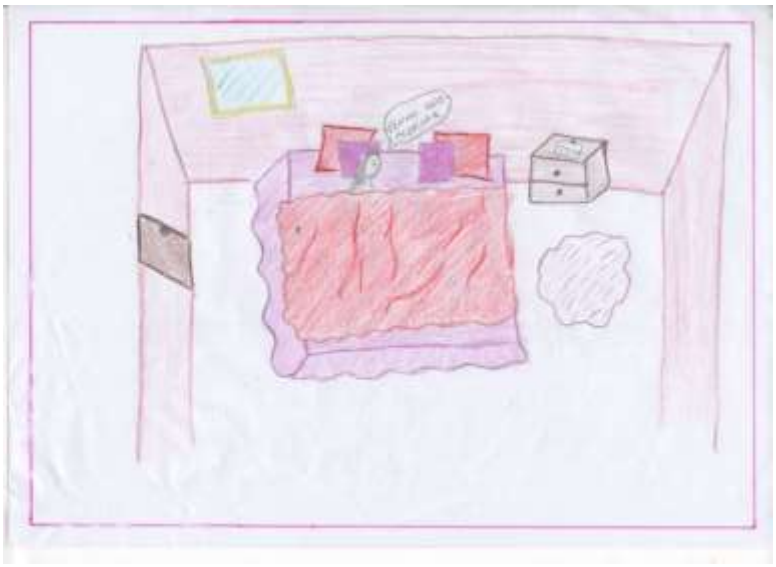

Figura 16 – Desenho de Mariana em seu quarto

Sobre a utilização dos espaços públicos para a prática de lazer. Entre os 78 alunos que realizaram a atividade, 88 % (69 em número absoluto) mencionaram em suas produções atividades relacionadas ao lazer em espaços públicos, principalmente em praças e ruas. Dessa maneira, vimos que os espaços se apresentam de maneira diferente para o adulto e para criança, o que nos remete às reflexões de Bosi (2004), afirmando que o espaço da criança é visto como um mundo de possibilidades e imaginação.

Outros fatos que destacamos nas produções são de alunos dos que têm visões muito distintas umas das outras sobre o mesmo bairro.

> [...] moro em um bairro muito legal. O dia que eu saio é para jogar bolar e brincar de várias coisas. O nome do bairro é Santa Cecília. Conheço muitas pessoas legais nele. Para mim, ele é um bairro muito humilde. Nele não tem nenhum problema (informação verbal)[29].

[29] Depoimento de João Vitor, 12. Obtido em junho de 2014.

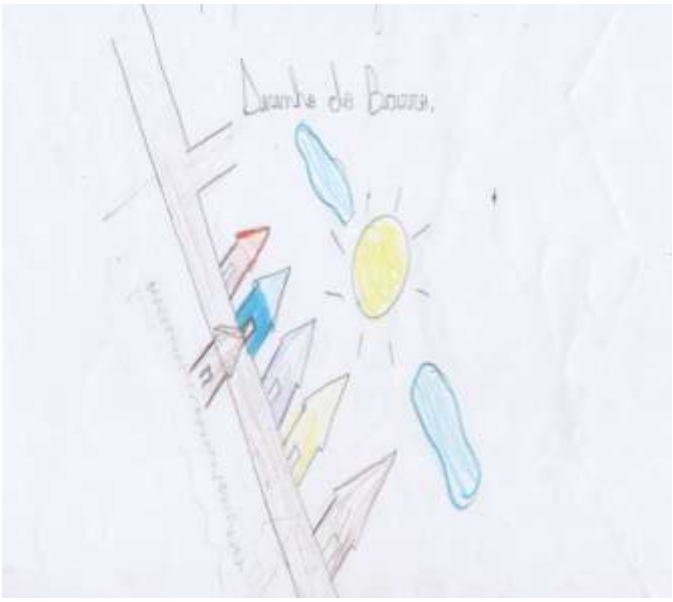

Figura 17 – O Bairro de João Vitor

A seguir, em uma imagem completamente distinta sobre o mesmo bairro, Filipe diz:

> É divertido morar lá. Lá é a favela da invasão. Tem menina bonita, mulheres e polícia. A polícia é cheia de querer bater revista em todo mundo. É a favela do medo [...] lá eles botam medo nas pessoas, eles roubam quem chega lá, lá tem boteco de bêbado, eles ficam tomando pinga... (informação verbal)[30].

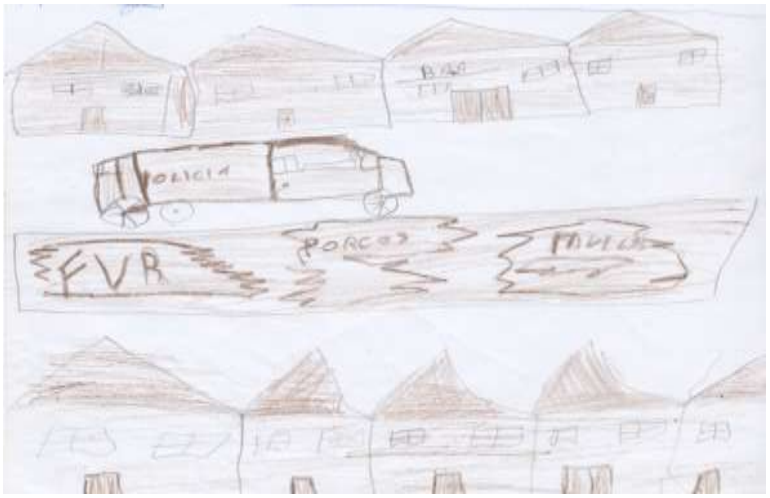

Figura 18 – O bairro de Filipe

[30] Depoimento de Filipe, 13. Obtido em junho de 2014.

As imagens que construímos dos lugares são derivadas de nossas experiências (Vygotski, 2009) e das memórias vividas ou herdadas (POLLAK, 1989). Assim, as visões de Filipe e João Vitor são distintas porque viveram ou herdaram histórias muitos diferentes. Os quadros sociais (Halbwasch, 1990) em que eles estão inseridos também se apresentam de maneiras muito diferentes, embora espacialmente estejam próximos. Apesar das semelhanças de localização, as narrativas como moradores de um mesmo bairro, isto é, suas memórias criam imagens muitos distintas.

As diferentes visões dos alunos sobre bairro nos remetem ao que Focault (1984) chama de Heterotopia. Para o autor, a sociedade é constituída de espaços que exercem poder sobre o indivíduo, permeando nossa conduta, logo, nossa imaginação. A forma com que o bairro se representa na visão de Filipe faz com que haja diferentes possibilidades de perspectivas em relação ao relato de João Vitor.

As diversas narrativas sobre um mesmo bairro nos reportam a "narrativa e esquecimento" de Ricoeur (2003). Para o autor, a seletividade da história proporcionada pela narrativa é o que permite contar a história de outra forma, onde é possível suprimir e exaltar interesses.

No entanto, para que Filipe e João Vitor narrassem seus bairros de diversa perspectiva, isso implicaria a passagem por diferentes processos de negociação e de seleção nos grupos aos quais pertencem. Eles incorporaram ao seu discurso o que ficou do conflito entre sua memória, suas experiências e lembranças, passadas principalmente por meio de narrativas.

No contexto de suas experiências, Filipe e João Vitor devem desenvolver seu "cenário organizado" (MIDDLETON; BROWN, 2006; HALWASBCH, 1990). As imagens produzidas até aqui constituem o "cenário organizado" dos alunos, em que as novas experiências serão comparadas às imagens formadas até aqui. Essas imagens servem de pontos de partida para compreensão de novas experiências, fazendo com que os alunos entendam o mundo de forma mais estável.

A imagem que os alunos têm do bairro é fruto das interações sociais que as crianças vivem nele. Das 78 narrativas analisadas, em 74, (94%) os alunos expressaram suas opiniões sobre ele. Por exemplo: "meu bairro é legal", "meu bairro é ruim". As quatro produções restantes eram extremamente descritivas, como a narrativa de Mariana apresentada anteriormente. Observamos que a imagem do bairro desses alunos é influenciada pelas suas atividades no bairro ou a falta delas. Por exemplo: assistir TV, jogar videogame, brincar com

os amigos, ir para escola, treinar algum esporte, entre outros. Os problemas mencionados por eles, normalmente, são mais ligados aos problemas inerentes à vida adulta, como a falta da coleta de lixo, asfalto na rua, violência, emprego, entre outros, como discutido acima. Contudo, os problemas "dos adultos" parecem ser secundários em relação a seus interesses. Acompanhe as narrativas de Breno e Marcela.

A narrativa de Breno:

> Minha vida no bairro é legal. A rua é de terra e só tem casa do lado direito porque na esquerda só tem árvores. Nos sábados e nos domingos eu e um amigo lá do bairro vamos ao um campinho de areia perto de nossas casas, é muito legal. A vizinhança lá no bairro é todo mundo legal, principalmente meus amigos Léa e Ryan, nos divertimos muito lá no bairro. As vezes nós saímos e ficamos em frente de nossas casas conversando.
> Em 2013 falaram que iriam asfaltar a minha rua, mas até agora nada. De vez em quando vamos a um bar e compramos coisas lá, doces, salgadinhos e refrigerante. Minha convivência lá no bairro é boa (informação verbal)[31].

A narrativa de Marcela:

> Eu moro em um bairro que só tem casonas e gente metida, que passam por perto de nós e não olham nem na nossa cara, eu moro ali no Belvedere. Eu moro com a minha mãe e agora com minha priminha de 7 anos. Ali perto do bairro não tem onde a gente se divertir, quando eu quero me divertir eu tenho que sair. Por exemplo, no Parque Linear na beira do rio ou saímos andar na rua (informação verbal)[32].

Breno, mesmo reclamando sobre rua não ter asfalto, parece que não afetar sua visão positiva do Bairro. Ao contrário do que foi evidenciado por Marcela que, aparentemente morando em bairro com uma boa infraestrutura ao designar o termo "casonas", tem uma imagem negativa de onde mora, elucidada pelos aparentes problemas de relacionamento de vizinhança e pela falta de espaço para se divertir, diferentemente de Breno. Desta forma, Breno e Marcela descrevem a imagem que possuem de seu bairro a partir das interações sociais de seu interesse, que correspondam à fase atual de sua vida.

Esse fato nos leva a pensar sobre a antecedência dos quadros sociais de Halwasbch (1990). Muitas práticas são convencionalizadas no interior do grupo a partir do relacionamento e da interação coletiva. Na vida cotidiana, esse processo refere-se a costumes, hábitos, reações, escolhas, entre outros, fundamentais para a construção da identidade coletiva de um grupo. No caso Breno, Marcela e várias outras crianças, as interações e ações sociais que tornam o bairro "legal" ou "chato" é a questão da convivência com amigos, brincadeiras,

[31] Depoimento de Breno, 13. Obtido em junho de 2014.
[32] Depoimento de Marcela, 13. Obtido em junho de 2014.

o lazer e tudo que está relacionado a "ser criança" e que são paulatinamente substituídas por costumes da vida adulta pelos adultos que o cercam.

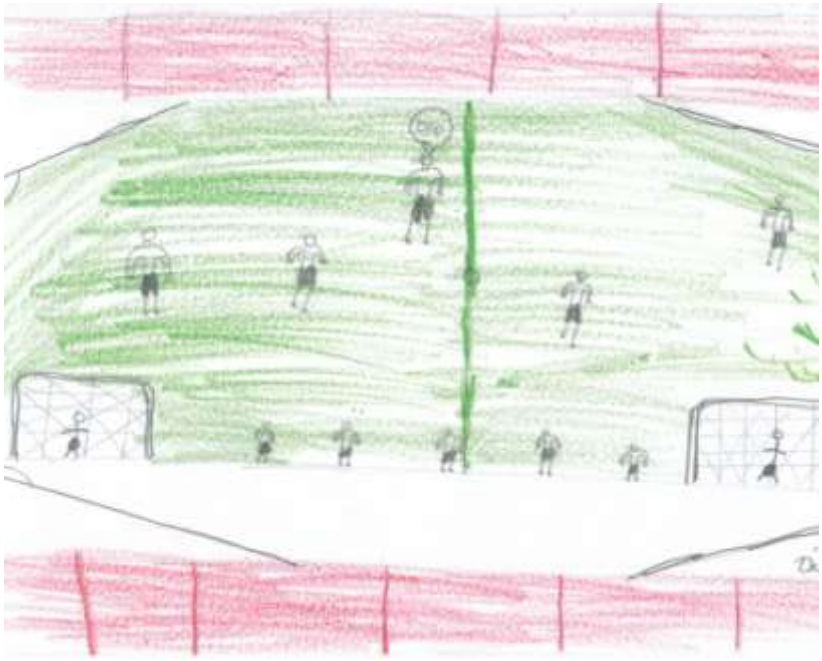

Figura 19 – Imagem de interação das crianças no bairro

A valorização material no espaço do espaço de vivência na negação ou afirmação de identidade foi outro fato observado por nós. A narrativa da aluna Géssica expressa o contexto na relação de poder em que é constituída a identidade.

> Eu moro na Vila Kennedy II, que eles falam que é a da Invasão, mas não é. Eu moro numa casa de tijolo e na frente de casa, no mesmo terreno, tem uma casa de madeira bem velinha (informação verbal)[33].

[33] Depoimento de Géssica, 12. Obtido em junho de 2014

Figura 20 – Desenho da vizinhança de Géssica

A narrativa do aluno Filipe, que também participou dessa atividade, afirmou que a "Invasão", que é denominado por João Vitor como Jardim Bela Vista, é uma favela. Favela é uma palavra convencionalizada culturalmente e carregada de sentidos que expressam problemas sociais, dando indícios de um lugar ruim para se viver. Diante disso, Géssica nega que mora em uma favela, falando o nome do bairro onde mora e reforça sua negativa ao comparar sua casa feita de tijolo com outra casa da rua feita de madeira.

Nessa análise vamos falar de dois conceitos já mencionados; o primeiro é o da antecedência dos quadros sociais de Halwasbch (1990) já discutido acima; o outro é da formação de identidade a partir da imagem que os outros têm de nós numa relação de credibilidade, aceitabilidade e admissibilidade, de Pollak (1992).

Percebemos que o termo "Invasão" é uma palavra convencionalizada no interior do grupo dos alunos do Colégio Nilo Peçanha, talvez, no máximo, em uma escala municipal, para designar o termo "favela", que na sociedade brasileira, é visto como um lugar ruim para se morar. Para alguns alunos, o fato de morar na "Invasão" é visto como um pressuposto para relações preconceituosas no ambiente escolar.

Nesse contexto, podemos inferir que dentro da escola ocorre entre os alunos uma "taxação" com quem mora na "invasão", denotando vários aspectos para esse indivíduo. Por exemplo, esse aluno mora na "invasão", ele é "pobre"; ele é "bandido"; ele é "burro". Assim, considerando Pollak (1992), essa denotação, à medida que fosse percebida por quem mora na "invasão", a constituiria. Contudo, a uma negação por parte da aluna Géssica, por não enxergar nos alunos que a "taxaram" uma credibilidade, levou ela a não se identificar, aceitar e admitir essa identidade. Mas se quem falasse para Géssica que ela mora na "invasão" fosse

alguém que tivesse a credibilidade mencionada por Pollak? Nesse sentido, podemos inferir duas coisas: que o acontecimento – que se refere à influência ou não da autoridade na vida da aluna – mostra os movimentos discordante e concordante da identidade narrativa em Ricoeur (2014); o outro é que a identidade mostra sua dimensão hierárquica.

Por outro lado, a imagem construída coletivamente por alunos pode ser assumida pelos outros alunos que moram na "invasão". Um exemplo seria, em meio a essa negociação, um menino ser "taxado" de "valentão" da turma ou da escola pelo simples fato de morar em tal lugar. Para Woodward (2000), caso ele assumisse essa identidade, articularia com uma comunidade imaginada, imposta pelo estado-nação, uma identidade essencialista, que tem como modelo a imagem do homem heterossexual.

Por último, analisamos como as tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos e como elas exercem influência na construção da imagem do lugar onde moram. Acompanhe a narrativa de Gabriella.

> No meu bairro tem várias coisas chatas e legais.
> As chatas é que tenho só uma amiga que mora perto de mim e não conheço quase ninguém.
> As legais é que fico um pouco no computador e depois vou jogar vôlei.
> Levanto cedo para vir para escola, faço as coisas que tenho que fazer em casa e às vezes fico assistindo novela. Às vezes também fico jogando "Mortal Kombat", "Deus da Guerra" e "Resident Evil 5", é a minha diversão favorita.
> Meu bairro é muito chato, não tem nada divertido para fazer, até porque não tem nada perto (informação verbal)[34].

Figura 21 – Desenho de Gabriela jogando vídeo game

[34] Depoimento de Gabriela, 12. Obtido em junho de 2014.

Percebemos pela narrativa de Gabriela que a somatória entre os fatos de ela não ter uma amizade próxima à casa dela com suas atividades ligadas às tecnologias, cria uma imagem negativa sobre seu bairro, um bairro "chato" e desinteressante à compreensão dela. Essa passagem reafirma que a imagem que a criança tem do bairro é fruto das interações sociais que refletem seus interesses.

5.3 A entrevista

Na terceira atividade os alunos realizaram uma entrevista com parentes ou pessoas mais antigas que vivem seus bairros. Nas entrevistas era necessário colocar o nome e a idade. As seguintes perguntas nortearam a entrevista: Como era o bairro antigamente? Como era a vida do senhor(a) no bairro quando era mais jovem? Em relação aos tempos de hoje, o que mudou no bairro? O senhor (a) sente diferença em sua vida no bairro com essas mudanças? Essa atividade conveio para que os alunos constatassem as histórias apresentadas pelo historiador Rafael Pomim, além de perceberem que o espaço em que vivem sofre mudanças.

Nessa atividade foram entregues trinta entrevistas nas três turmas, um número baixo se comparado à atividade anterior. Basicamente, as entrevistas apresentaram duas estruturas: semiestruturadas com perguntas referentes, normalmente às que nós utilizamos para explicar a atividade (como exposto acima); e, em forma de depoimento, sem perguntas de referência.

Essa atividade permitiu que os entrevistados refletissem sobre seu passado com o bairro, numa experiência de reconstrução do passado. De acordo com Halwasbch (1990), sempre enxergamos o passado a partir da posição do grupo atual e das referências que nos constitui até o momento. Assim, a história contada do passado ganha resquícios da maneira de pensar atual do indivíduo.

Numa relação entre as histórias narradas pelo nosso convidado Rafael e as entrevistas, a produção de Emanuele, que entrevistou o senhor Claudionor, de 64 anos, nos chamou a atenção. Acompanhe:

> Aqui era sem iluminação, as pessoas que tinham mais condições andavam com charretes e as pessoas que eram mais pobres andavam de bicicleta.
> Não tinha rua, só carreiro, as pessoas vinham para a cidade de carroça ou cavalo porque economizava mais e era menos cansativa a viagem.
> Nos antigos tempos só existia apenas uma religião que era o catolicismo.
> Aqui na cidade alta não tinha muitas coisas

> A cidade terminava no cemitério, numa rua que era chamada de "rua da saída" (informação verbal)[35].

Entre o depoimento de Rafael, no colégio Anita Canet, que contou um pouco da história da "parte alta" da cidade, e a entrevista entregue pela aluna Emanuelle existem muitas semelhanças, entre elas: a iluminação, os carreiros, o cavalo, o catolicismo e a rua da saída próximo ao cemitério.

As características espaciais e temporais narradas por Emanuelle se encaixam no contexto temporal que Rafael contou em sua visita ao colégio Anita Canet, que data da metade do século XIX até o início do século XX. Como já informado, a idade do suposto entrevistado de Emanuelle é de 64 anos, nascido a partir da metade do século XX. Assim, podemos inferir que Emanuelle utilizou os conhecimentos adquiridos sobre seu espaço de vivência para tramar, ao menos em parte, a entrevista como o Sr. Claudionor.

Essa atividade foi realizada um mês depois, aproximadamente, da visita de Rafael. Caso Emanuelle tenha mesmo tramado a entrevista, podemos supor que, parte das histórias de Rafael tiveram significado para Emanuelle, fazendo conexões com suas lembranças, constituindo seu quadro social e fazendo mudar a imagem que ela tinha do seu espaço de vivência.

A entrevista realizada por Joseli, 12, com o Sr. Pedro, de 73, demonstra bem a mudança da paisagem urbana.

> Como era o bairro antigamente?
> - Pequeno, não havia muitas casa e muitas ainda estava em construção.
> O que o senhor acha daquela época?
> - Era muito boa, pois tínhamos muitas coisas boas para se distrair. A gente se reunia para conversar, era muito interessante.
> Como era seu trabalho?
> - Eu trabalhava nas construções das casas da prefeitura.
> O que mudou no bairro hoje em relação ao passado?
> - Antes não tinha muitas coisas como o comércio e casas, mas agora temos mercado, farmácia, papelaria entre outras coisas (informação verbal)[36].

[35] Depoimento do Sr. Claudionor, 64. Entrevista realizada por Emanuelle, 12. Obtido em julho de 2014.
[36] Depoimento de Sr. Pedro, 73. Entrevista realizada por Joseli, 12. Obtido em julho de 2014.

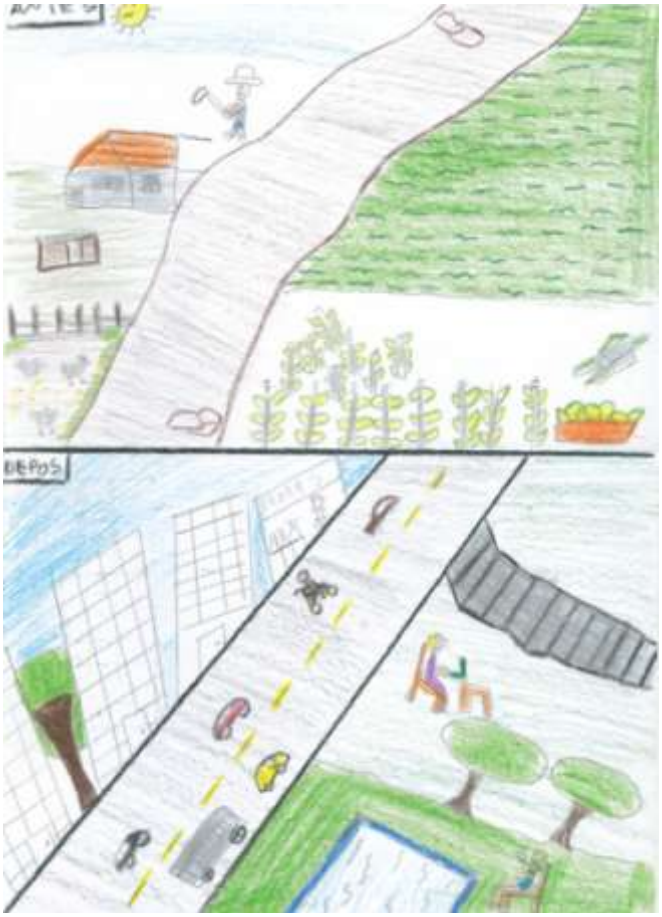

Figura 22 – Desenho da vila antes e depois

Outras lembranças mostram os aspectos às diferenças culturais entre uma época e outra, é o caso das lembranças da senhora Maria, 70, que concedeu entrevista para Maiara, 12.

> Minha família não é daqui de Jaguariaíva. Minha mãe morou em Jaguariaíva quando tinha cinco anos, só que ela não lembra como era Jaguariaíva, então resolvi entrevistar a mãe do meu padrasto, o nome dela é Maria e tem 70 anos.
> Ela falou que as casas de antigamente é bem diferente do que as de hoje. O formato das casas era bem diferente, as ruas também. As pessoas não se vestiam como as pessoas se vestem hoje. Os carros não eram os mesmos. Ela também me falou que no tempo dela, o futebol que nos falamos, aqui eles chamavam de pelada.
> Voltando a falar das casas, as casas não eram coloridas, eram de uma cor bem fraca. Ela também me falou que antigamente a prefeitura era perto do Hospital. Antigamente era um tempo em que eles tinham que trabalhar muito, que não era a modernidade que é hoje. Ela me falou também que aqui moravam bastantes pessoas negras (informação verbal)[37].

Quando alguém conta suas lembranças, pensamentos e valores atuais são incorporados ao trabalho de lembrar e no discurso. A partir dessas produções vimos a

[37] Depoimento de Dona Maria, 70. Entrevista realizada por Maiara, 12. Obtido em julho de 2014.

dimensão ideológica da memória na reconstrução do passado. Veja a declaração do Sr. Osni e a da Sra. Creuza.

A narrativa do Sr. Osni: "O que o senhor acha daquela época? Era legal e bem divertido porque não tinha brigas e nem malícia" (informação verbal)[38].

A narrativa da Sra. Creuza.

> O bairro era muito quieto e tranquilo, não tinha muitas casas e os vizinhos eram muito unidos. Antigamente, para nos divertirmos, íamos a festas, brincávamos de cozinha, bicicleta, peão e bilboquê. Gostava muito daquela época porque os meninos e meninas brincavam juntos sem aprontar, meninas sem brigar, tudo era sossegado. Mas agora tudo mudou, as ruas são bem movimentadas, têm muitas casas, uma bem junto a outras tem vizinhos que só brigam. Hoje os adolescentes e jovens só querem ficar na internet, Facebook, videogame, essas coisas (informação verbal)[39].

A dimensão ideológica nas lembranças do Sr. Osni e da Sra. Creuza encontram-se ao dizerem dos valores morais na relação entre meninos e meninas: "não tinha malícia", ou "brincavam juntos sem aprontar", que remetem à sua forma de pensar atualmente sobre a convivência entre meninos e meninas. Nesse contexto, essas impressões foram passadas para as alunas, que de sua forma, interpretou tais lembranças carregadas de valores.

5.4 Minha Jaguariaíva em relação a...

A quarta atividade consistiu-se em promover a reflexão dos alunos sobre a cidade que residem a partir de temas preestabelecidos, como: cidade e problemas, cidade e violência, cidade e futuro, cidade e lazer, cidade e campo e cidade e governo. Devido à grande quantidade de temas, nas três escolas, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo abordava um tema diferente.

Esses temas são amplamente discutidos pelas sociedades em todas as escalas espaciais, e no município de Jaguariaíva não é diferente. Por esse motivo, queremos saber como esses temas, numa escala local, são interpretados pelos alunos.

5.4.1 Problemas sociais e ambientais em Jaguariaíva

Nessa parte da atividade foram entregues dez atividades nas quais todos classificaram problemas ambientais e sociais. Por exemplo, problemas sociais: violência,

[38] Depoimento do Sr. Osni, 50. Entrevista realizada por Fabiana, 12. Obtida em julho de 2014.
[39] Depoimento da Sra. Creuza, 47. Entrevista realizada por Gabriela, 13. Obtida em julho de 2014.

pobreza, falta de educação ambiental por parte da população, falta de apoio estatal em áreas como saúde, educação, moradia e infraestrutura; problemas ambientais: contaminação do ar, água e solo, desmatamento, entre outros. No entanto, boa parte das produções, 6 (60%), apenas citavam os problemas de maneira muito generalista, próximas ao senso comum, sem relação do problema com seu espaço de vivência, diferentemente das narrativas de Gabriella e Ruan, que reconheceram, à sua maneira, alguns desses problemas em seu município.

Na narrativa de Gabriella:

> Em Jaguariaíva existem muitos problemas sociais e ambientais.
> Os problemas sociais estão relacionados à pobreza e fome. Há muitos bairros pobres, como por exemplo, Barro Preto, Pedrinha, etc.
> Hoje tem muita gente com fatura e outras nem se quer tem o que comer. Tem escolas que estão faltando dinheiro e às vezes de comida, faltam aparelhos eletrônicos na escola.
> Os problemas ambientais é que as pessoas jogam muito lixo em rios, em ruas e em lugares desapropriados. Está faltando aterros sanitários e muito dos bueiros que existem estão entupidos (informação verbal)[40].

Figura 23 – Desenho do Rio Poluído

[40] Depoimento de Gabriella, 13. Obtido em julho de 2014.

Já a narrativa de Ruan aponta o seguinte:

> Jaguariaíva é a capital da madeira, por isso tem muita plantação de pinus e isso causa muitos problemas ambientais. Por exemplo, desmatam florestas, destrói o habita de animais e, por isso, eles procuram novos ambientes e acabam passando pela rodovia e sendo mortos por atropelamento. Eu acho que isso tinha que mudar.
> Outro problema é no centro da cidade que passa muitas carretas que acabam estourando os encanamentos das ruas e a população fica até um dia sem água. A população deveria parar de jogar lixo em bueiros porque entope e causa muitas enchentes (informação verbal)[41].

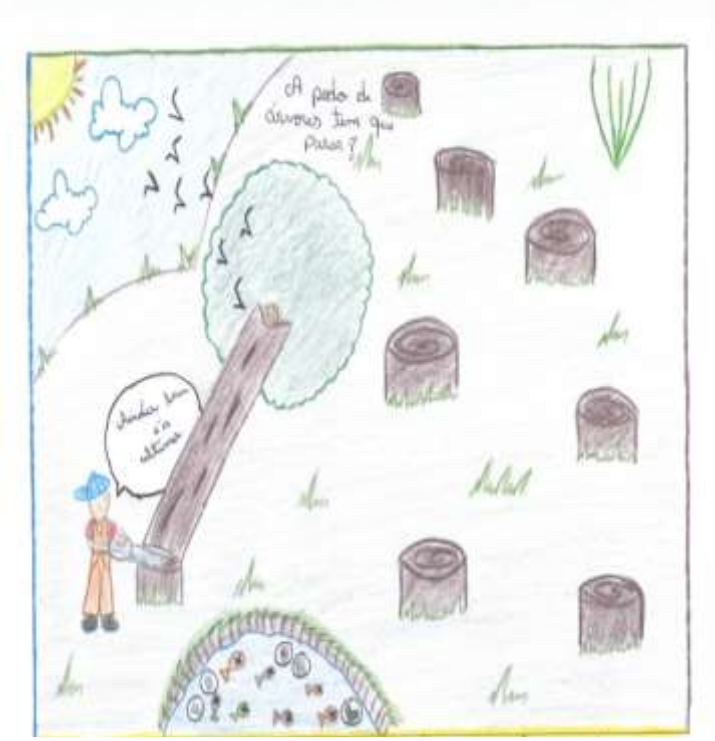

Figura 24 – Desenho do desmatamento

Um dos efeitos da globalização é o aumento do fluxo de informação. Desta forma, considerando os fatos do significativo aumento do acesso à internet no Brasil e também o aumento das discussões ambientais promovidas por governos e organizações de todo mundo, os alunos se deparam ao longo da vida com inúmeras notícias, o que permeia sua memória e, logo, o que pensam em relação a essa temática. Contudo, muitas vezes, além do grande contato com as notícias, sendo cada vez mais difícil a assimilação, as discussões e as notícias

[41] Depoimento de Ruan, 13. Obtido em junho de 2014.

que são apenas divulgadas por meio desses veículos de informação não explicam os processos inerentes aos fatos, o que possibilitaria ao aluno a percepção dos fatos em seu espaço de vivência. Assim, muitos dos responsáveis para a compreensão dos problemas ambientais locais pelo aluno são os adultos que o cercam, família, comunidade escolar, noticiário local (jornal impresso, rádio, blogs na internet, entre outros).

5.4.2 Governo e Jaguariaíva

As discussões envolvendo a memória política são sempre muito delicadas, como Midletown e Brown (2006) relataram no trabalho etnográfico de Jeniffer Cole em Madagascar. Talvez essa abordagem mostre a dimensão mais ideológica da memória, porque, até nos dias atuais, as cidades pequenas têm, além das disputas partidárias, muitas vezes, as disputas políticas que envolvem famílias.

Nesse sentido, muito além de uma ideologia política, as disputas pelo poder governamental, bem como as políticas nessas cidades envolvem relacionamentos próximos em que muitas histórias se cruzam e se distanciam. Isto é, fatos acontecem, interferindo na memória do eleitor e em suas escolhas. Por isso as disputas partidárias em cidades menores podem ser mais intensas.

O período em que aconteceram os encontros, entre junho e julho de 2014, que foi um ano de eleições presidenciais, pode ter influenciado nas produções dos alunos. Muito do discurso político das crianças são construídos no seio de sua família. São nas casas onde os candidatos a vereadores e prefeito, em época de eleição, têm contato próximo. Muitas vezes, o candidato é conhecido do eleitor, representa o bairro, sua classe, no qual evocam lembranças, fazendo, por algum motivo, o eleitor se identificar. Contudo, outros grupos sociais podem influenciar no pensamento político das crianças, como a comunidade escolar, amigos de escola e de bairro, podendo apresentar opiniões em várias escalas de divergência. Assim, a visão política do indivíduo, desde cedo, é constituída de maneira tensionada. Acompanhe a narrativa de Leandro.

A narrativa de Leandro:

> O governo em Jaguariaíva é razoável.
> A educação é boa e a saúde é boa. O investimento nos esportes é bom. Quase todas as ruas são asfaltadas, o saneamento básico em quase todas as residências e também água boa e bem tratada.

> O governo fez várias casas para os desabrigados. Também houve um aumento de vagas nas indústrias de madeira que retiram pinos e os eucaliptos, que depois de cortados são replantados.
> O governo também fez programa de coleta seletiva que recolhe o lixo, separa e depois recicla para não poluir o meio ambiente (informação verbal)[42].

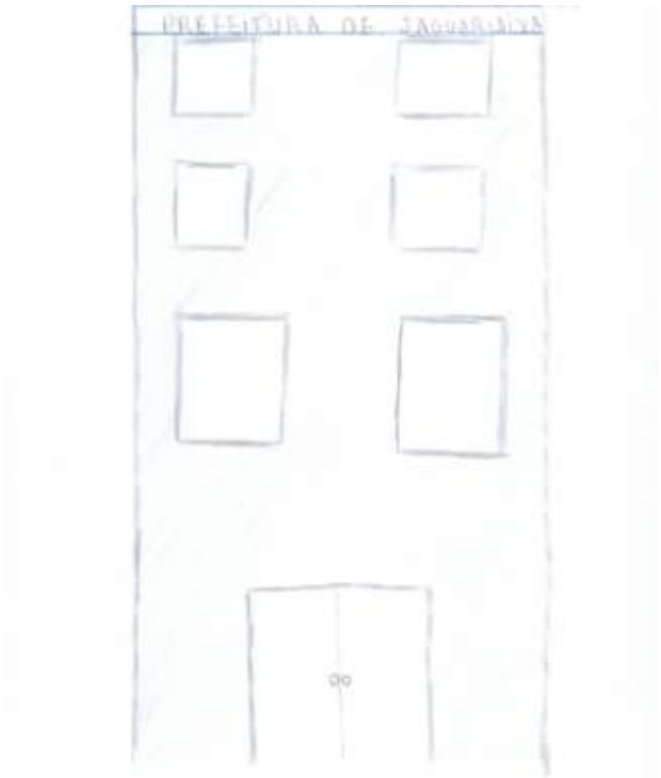

Figura 25 – Desenho da nova prefeitura

Por vários fatores, as crianças não possuem uma visão muito nítida da delegação das responsabilidades das esferas públicas e das empresas privadas na manutenção da sua vida cotidiana. Isso faz com que elas convencionalizem as informações que possuem, no aspecto de dar sentido a elas, adaptando, relacionando tudo de sua maneira, para construir sua opinião.

Contudo, da mesma maneira que existem imagens positivas ao governo municipal de Jaguariaíva, existem imagens negativas, fruto das tensões das experiências cotidianas vividas. Assim, a partir de uma vida social e de seu ponto de visão de uma imagem coletiva, as crianças constroem uma vida política.

[42] Depoimento de Leandro, 12. Obtido em julho de 2014.

5.4.3 Cidade e violência

Nessa parte da atividade foram entregues oito produções e a maneira que o tema da violência foi abordado por eles foi satisfatória, visto que os alunos, numa mesma produção, citaram diferentes formas de violência. Por exemplo, a violência doméstica, violência contra a mulher, violência sexual, *bullying*, violência no trânsito, violência contra os animais, agressões na escola e a relação entre o uso e venda de drogas com o homicídio. No entanto, algumas narrativas expressam experiências e opiniões sobre algumas formas de violência. Veja.

A narrativa de Maiara fala sobre uma forma de violência:

> Em minha opinião a violência não resolve nada. Do que adianta bater se a pessoa faz a mesma coisa no outro dia.
> Eu também acho "bulina" errado, não importa se a pessoa é feia, gorda, magra, alta ou baixo, etc... Ninguém é perfeito. Não importa seus defeitos, mas sim, suas qualidades. Deus não fez as pessoas para serem perfeitas, mas sim, para serem felizes.
> Bater em uma pessoa pelos seus defeitos é a maior baixaria, pois antes dele criticar alguém pense em seus próprios defeitos (informação verbal)[43].

Figura 26 – Desenho *bullying*

[43] Depoimento de Maiara, 12. Obtido em julho de 2014.

A narrativa de Samuel descreve uma experiência violenta:

> Jaguariaíva é muito violenta, principalmente onde eu moro, o Primavera. Na onde eu moro, perto da minha casa, na rua de trás, o pai matou o filho. O filho surrava o pai, aí ele se jogou e pegou a faca para matar o pai, mas o pai para se defender, virou a faca. Isso aconteceu porque o filho dele queria dinheiro para comprar droga (informação verbal)[44].

Os tipos de violência, da mesma maneira que os problemas sociais, são amplamente discutidos pela sociedade e são incorporados ao ato de lembrar de maneira semelhante. Muitas vezes, os tipos de violência são trazidos novamente à tona diante de um fato que tomou repercussão considerável em alguma escala espacial, fazendo a memória ter novas conexões e reinterpretações.

O *bullying* é considerado uma forma de violência que está relacionada à causa de suicídios e assassinatos, onde muitos casos acontecem na escola. Dentro dos estudos da memória aqui discutidos, podemos inferir que o espaço escolar é palco das interações sociais que marcam a memória do aluno. Assim, o prédio escolar pode ser considerado como um objeto mediador de suas lembranças. Esse fato pode ajudar a explicar porque as pessoas vítimas de *bullying* na infância, na tentativa de se vingar, atacam as pessoas que estão no prédio onde ele sofreu essa violência e não as pessoas que cometeram a violência contra ele.

5.4.4 Cidade e futuro

O futuro é a possibilidade de imaginações de um tempo e espaço narrativo, onde planejamos nossa vida como gostaríamos que fosse sem a possibilidade de acontecimentos que interfiram em sua realização. Nesse contexto, foram entregues nove produções que expressaram dos mais audaciosos aos mais singelos sonhos.

Alguns alunos se preocupavam em contar sobre o seu futuro em Jaguariaíva, e outros discorreram sobre qual seria o futuro de Jaguariaíva.

Considerando o futuro do aluno no município, um fato constatado é que, em 66% dos alunos, Jaguariaíva não seria a cidade escolhida para se morar no futuro. Algumas cidades citadas pelos alunos são Curitiba, Ponta Grossa, São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. Muitos alunos pretendem ou fazer faculdade fora, ou realizar a faculdade em Jaguariaíva e ir embora.

---

[44] Depoimento de Samuel, 13. Obtido em Julho de 2014.

Outro fato constado é que 88% dos alunos não mencionaram desejar grande acúmulo de dinheiro, de bens, ou algo relacionado. Normalmente, os alunos envolvidos desejavam estudar até o nível profissional ou graduação e trabalhar.

A narrativa de Joseli, um dos alunos que gostaria de ficar em Jaguariaíva expressou o seguinte:

> Eu desejo permanecer em Jaguariaíva pra trabalhar. Eu já tenho um certificado de ensino profissionalizante.
> Eu desejo ter uma carreira formada aqui e montar uma empresa de transporte de carga rodoviária, fazendo transporte em todo o território da América Latina e Mercosul. Eu pretendo montar a matriz em Jaguariaíva.
> Eu também quero me formar em engenheiro mecânico para projetar meus próprios caminhões, além de ajudar as pessoas mais carentes (informação verbal)[45].

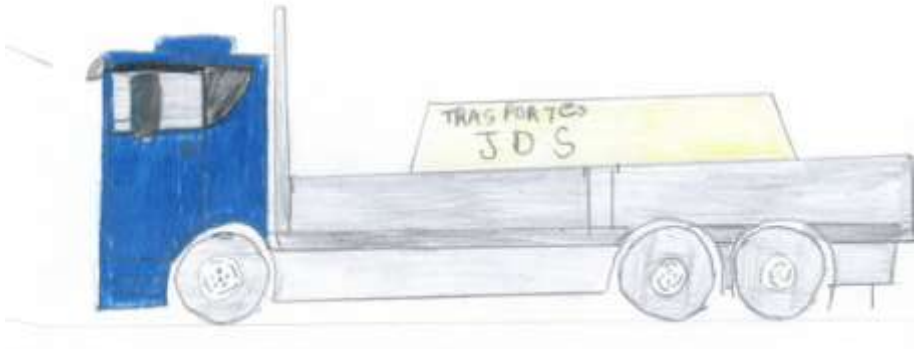

Figura 27 – Desenho do caminhão de Joseli

O fato de a maioria dos alunos não querer morar em Jaguariaíva pode estar relacionado tanto à falta de perspectiva construída pelos moradores da cidade quanto pelo descobrimento do novo, novas experiência em um novo lugar. Ambos os casos são imagens

[45] Depoimento de Joseli, 13. Obtido em julho de 2014.

construídas e passadas coletivamente e reinterpretadas pelos alunos. Por outro lado, o fato de estudar e trabalhar pode estar relacionado à inserção gradativa de valores dos adultos que o cercam.

O futuro do município foi comentado em quatro produções, 44 %, das nove analisadas. Entre essas quatro, três imaginam Jaguariaíva como uma cidade grande e, consequentemente, os problemas que aparecem com o crescimento das cidades.

A narrativa de Lucas foi registrada da seguinte maneira:

> Em Jaguariaíva é tranquilo, mas no futuro eu acho que não será assim. A cidade se expandirá e crescerá. O policiamento não vai dar conta da criminalidade. Será maior só que menos movimentada porque as pessoas terão medo de sair de suas casas (informação verbal)[46].

O medo das cidades maiores permeia a memória de Lucas a partir das experiências na qual ele teve acesso direta ou indiretamente. Como na passagem de Halbwachs (1990) que, ao caminhar por Londres, lembrou-se do livro de Dickens que tinha lido em sua infância, Lucas não precisa morar em cidades maiores para saber de seus problemas e de fatos que aconteceram. Contudo, há uma ocorrência nos veículos de informação atuais que, de certa forma, destacam, em sua maioria, notícias que narram fatos violentos, referenciando a memória de Lucas apenas com fatos inerentes a violência.

5.4.5 Cidade e Lazer

Essa atividade teve o objetivo de entender como os alunos enxergam seu município acerca das atividades recreativas que existem. Para isso, pedimos para que eles contassem, por meio de desenhos e narrativas, suas experiências e opiniões em relação ao tema.

Nessa atividade foram analisadas nove produções. Entre as atividades analisadas, 66% relacionaram o lazer às férias, um tempo de lazer onde realizam viagens, ficam mais próximos à família e não têm compromissos escolares.

A narrativa de Kataryne nos dá esse resultado:

> Quando chegam as férias de dezembro eu vou para Foz do Iguaçu e pro Paraguai. Chegando lá, vamos aos rios, praias e piscinas e quando está quase acabando as férias nós voltamos para Jaguariaíva. Aqui na cidade é muito legal, eu e minha

[46] Depoimento de Lucas, 13. Obtido em julho de 2014.

> família vamos andar pela a cidade, as vezes faço uma caminhada com meu amigos (informação verbal)[47].

No entanto, quando os alunos se referiam a Jaguariaíva, constatou-se em que, em quase 90%, mencionaram uma ou mais de suas atividades de lazer a visita e práticas em pontos turísticos e sociais da cidade, bem como a participação de eventos e festas que acontecem ao longo do ano.

Como a narrativa de Leonardo:

> Eu e meu amigo Breno sempre vamos jogar bola no campinho de areia, e de vez em quando em outros lugares. Também vamos andar de bicicleta lá no parque Beira Rio, no Parque Linear ver o "cachoeirão", ver aquela bela vista. Outro lugar que eu vou é o Parque do Cerrado ver as cachoeiras que tem por lá. Um dia eu e meu pai fomos pescar lá no Sertão e nós passamos pela serra do Butiá, dá medo passar por lá porque só tem uma cerca de arame para proteger o carro de cair em uma grande ribanceira.
> No verão eu e meus amigos vamos aos rios nadar. Uma vez eu fui 17 dias seguidos para o rio e não sabia nadar, mas no último que eu aprendi a nadar.
> Quando dá, vamos jogar futebol de campo com o Godói e com o Fabiano, um que jogou no Corinthians. Ele e mais olheiros vão olhar nossa habilidade. Vai que um dia vamos jogar em um time grande? O professor Fabiano diz que nós temos chance de ir para times grandes como o Corinthians, São Paulo, Santos e outros times (informação verbal)[48].

A narrativa de Emily está assim expressa:

> Em minha opinião, aqui em Jaguariaíva o que mais tem de lega durante o ano é Festa de Agosto, o Aniversário da cidade e as festas Juninas do CERA e do Pesqueiro.
> Bom, quando não tem festas o lugar mais lega é o cinema porque gosto muito de filmes.
> Agora a festa mais próxima é a Festa de Agosto, vai ter muitos brinquedos legais e apresentações. Eu acho que vai ser muito legal. Quando não tem nada para fazer é legal ir ao Parque Linear e ficar andando e olhando o rio (informação verbal)[49].

[47] Depoimento de Kataryne, 13. Obtido em julho de 2014.
[48] Depoimento de Leonardo, 12. Obtido em julho de 2014.
[49] Depoimento de Emily, 12. Obtido em julho de 2014.

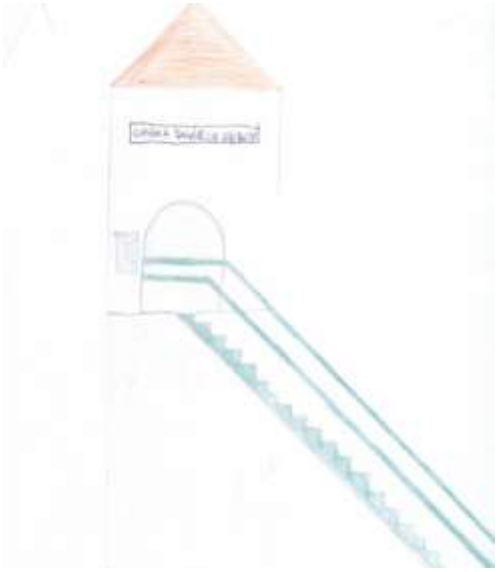

Figura 28 – Desenho do cinema

A maioria dos locais representados pelos alunos durante as participações nesse projeto foram áreas do município que evocavam à "herança do passado", os espaços que atendem à concepção de documento/monumento, como aponta Le Goff (1990, p. 535). O "documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (LE GOFF, 1990, p. 535). O que transforma o documento em monumento é sua utilização pelo poder. A ampliação do conceito de documento na historiografia permitiu que, além de textos, os contos, mitos, paisagens e:

> [...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença do homem, os gostos e as maneiras de ser do homem [...] num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizerem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram [passassem a ser considerados documentos/monumentos] (FEBVRE *apud* LE GOFF, 1990, p. 530).

Nesse sentido, os espaços destinados às comemorações oficiais do município de Jaguariaíva foram os registrados como espaços significativos na experiência vivida pelas crianças da localidade. Em termos conceituais, tais espaços e registros são vistos como documentos/monumentos: o Parque Linear e Beira Rio, locais para práticas esportivas e de caminhada, para realização da Festa de Agosto, das Festas Juninas e para a festa de aniversário da cidade; o Parque do Cerrado, que se destina à conservação de um dos últimos vestígios do cerrado da região Sul e um local destinado a um Programa de educação

ambiental. Frequentar esses lugares e participar dos eventos realizados nesses espaços faz com que eles sejam incorporados aos costumes, às memórias coletivas e, gradualmente, passem a ser responsáveis pela constituição de uma identidade coletiva.

5.4.6 Cidade e Campo

O município de Jaguariaíva tem uma extensão territorial de 1453 km² (IBGE, 2010). Tendo vários bairros na zona rural, alguns deles são: Cerrado das Roseiras, Cadeado, Bairro do Jangaia, Bairro do Pesqueiro e Morro Azul, o Bairro do Prado, entre outros. No entanto, a maior parte da zona de rural de Jaguariaíva, culturalmente convencionalizada entre a comunidade do município, é chamada de Sertão (abrangendo aproximadamente a região sul, sudeste e leste e nordeste do município) e outra, menor, é a denominada de Pesqueiro (abrangendo aproximadamente a região norte e noroeste do município).

Muitos alunos viveram experiências ou mesmo morou na zona Rural de Jaguariaíva, isso possibilitou expressarem suas imagens. Foram analisadas oito produções dos alunos que relataram a vida das pessoas que moram lá e as suas "aventuras" por esse lugar.

A narrativa de Joseli conta como é a paisagem e os mitos do Sertão:

> O alto da Serra é um lugar que as pessoas passam pra irem à área rural de Jaguariaíva. Além disso, tem uma vista privilegiada de quase todo o Sertão. É também conhecido por vários mitos como o homem boi e a velha louca.
> Lá tem umas grandes paredes de pedra e arenito e uma forte subida.
> Eu já passei muitas aventuras lá, como ficar com o carro atolado a noite que até dava para contar quantas luzes tinha no Sertão (informação verbal)[50].

[50] Depoimento de Joseli, 12. Obtido em julho de 2014.

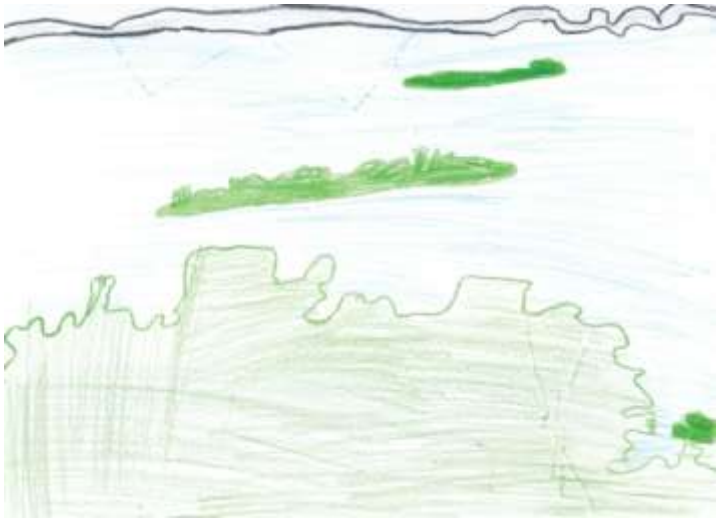

Figura 29 – Desenho da Serra Butiá

A narrativa de Paola conta a vidas das pessoas que moram no Bairro do Cerrado da Roseira:

> O cerrado é um lugar muito necessitado de escolas municipais e postos de saúde. O único posto de lá o médico vai apenas uma vez por semana para conferir a saúde de toda a vizinhança. Lá tem vários lugares bonitos e crianças que madrugam para ir para escola por causa da distância até o ponto dos ônibus. Mas na moral, as pessoas levantam as 4:00 da manhã a seguir viagem pra resolver assunto na cidade.
> Lá onde minha família mora tem um animal que está acabando com as cabeças de gado do pessoal! Eles querem pegar o animal atrevido!
> Lá no cerrado eu admiro muito a convivência das pessoas no mato lá... Gosto da simpatia do Jangai, da humildade do Prado e da amizade do Morro Azul, coisa muito difícil de achar na cidade de Jaguariaíva (informação verbal)[51].

[51] Depoimento de Paola, 14. Obtido em julho de 2014.

Figura 30 – Desenho do Cerrado da Roseira

5.4.7 Jaguariaíva em Fotos

A quinta atividade deu-se a partir da apresentação de várias fotos do município para aos alunos. Essas fotos exibiam monumentos, pontos turísticos, a fauna, a flora, as belezas naturais, as indústrias e a economia do município. Assim, os alunos podiam expressar, a partir das produções, seus sentimentos, suas imagens, suas experiências sobre as diversas facetas apresentados do município. Essa atividade mostrou como a atividade mediadora, preconizada por Vigotski (2003), pode evocar as mais variadas imagens sobre lugar. Nesse sentido, podemos ver o quão diversificado pode ser o significado atribuído pela memória ao espaço. Além disso, observamos que uma relação social e espacial é como uma aporia.

Nessa atividade foram levadas para sala de aula 40 fotos e, a partir delas, retornaram 41 produções no encontro com os três colégios em que foi realizada a pesquisa. Os alunos tinham a opção de escolher as fotos. Das produções apresentadas, 10 (24,3 %) foram sobre o Parque Linear; 8 (19,5 %) sobre o Palacete Francisco Matarazzo; 4 (9,7 %) sobre a antiga estação ferroviária e prefeitura; 4 (9,7) sobre o Lago Azul; 3 (7,3%) sobre o pinheiro de

Araucária; 3 (7,3%) sobre a natureza de Jaguariaíva; 3 (7,35) sobre as indústrias de Jaguariaíva; 2 (4,8%) sobre o Condomínio Francisco Matarazzo; 2 (4,8%) sobre a "Grande Enchente de 1954"; 1 (2,4%) sobre o Parque Rui Cunha; e 1 (2,4%) para a Igreja do Bom Jesus da Pedra Fria.

A opção de escolha dos alunos, em certo sentido, está relacionada a algo que conheciam do local selecionado ou à alguma preferência específica sobre estes mesmos locais. Talvez isso possibilite explicar porque existe uma diferença na quantidade de produção entre o Parque Linear e o Condomínio Francisco Matarazzo. Na compreensão dos adultos, o Condomínio Matarazzo é um local mais significativo que o parque por sua importância na história e na economia de Jaguariaíva. Contudo, as crianças preferem expressar sobre o Parque Linear pelas suas vivências naquele espaço.

As produções que se referiam ao Parque Linear contavam histórias da visita em família com os amigos, das atividades que fazia lá para se divertir, além de críticas às águas do Rio Capivari, que cortam o parque.

Acompanhe a narrativa de Larissa:

> No Parque Linear há muitas árvores, de vários tipos e espécies, incluindo a Araucária, que é muito comum nessa região.
> O rio Capivari, que corta a cidade e passa pelo parque, é muito poluído. Nele há varias cachoeiras pequenas que são encontradas por esse rio.
> No rio Capivari é proibida pescar por causa da poluição que existe nele. Muitas espécies de peixes que existiam nele antigamente, hoje não existem mais.
> No parque Linear é muito bom para fazer piqueniques, para se reunir com a família, praticar vários esportes, realizar exercícios na academia que tem lá para melhorar a saúde e outros vários tipos de coisas para fazer que seja muito divertido.
> Eu acho que o Parque Linear é uma das grandes riquezas que existe em Jaguariaíva, que sempre tem que ser lembrado pelas pessoas (informação verbal)[52].

[52] Depoimento de Larissa, 13. Obtido em junho de 2014.

Figura 31 – desenho do Parque Linear

Figura 32 – foto Parque Linear

Nas produções que comentavam o Palacete Matarazzo, antiga casa do Conde Francisco Matarazzo na cidade de Jaguariaíva, constatou-se que em todas as produções eles

descreviam a função dele antigamente, como moradia e a função de hoje, como museu. Em algumas produções perceberam-se referências da fala de Rafael.

A narrativa de Alan Gabriel corrobora a essa afirmativa:

> O Palacete é muito antigo, pois morou lá um italiano chamado Francisco Matarazzo, um cara muito rico que tinha um frigorífico em Jaguariaíva.
> No seu Palacete ele enxergava seu grande frigorífico que era na rua de baixo, quando sua fabrica estava funcionando saia fumaça da chaminé e quando não saia está fumaça ele descia para ver o que estava acontecendo no seu frigorífico.
> E agora, por esses anos, sua casa virou um museu histórico que fala sobre a história dos trens, dos trabalhadores e do frigorífico. No natal o papai Noel fica dormindo lá (informação verbal)[53].

Figura 33 – Desenho Palacete

[53] Depoimento de Alan Gabriel, 13. Obtido em junho de 2014.

Figura 34 – Foto Palacete

Sobre o Lago Azul – um dos pontos turísticos naturais mais visitados do município –, nas produções, os alunos exaltavam o lago por sua beleza e pela diversão que ele proporciona, mas também atentavam aos perigos do lugar, como recorrentes assaltos, afogamentos e ao uso de drogas naquele local. No entanto, nos atentamos em citar a aventura vivida por Mariane, que foi para o Véu da Noiva, que fica acima do Lago Azul.

Abaixo a narrativa de Mariane:

> O Véu da Noiva é muito lindo e tem que ser preservado.
> Um dia eu fui lá com meus amigos e meu tio. Foi meio difícil achar o caminho da trilha, porque primeiro tinha que passar pelo rio fundo. Mal deu para atravessar porque um dia antes tinha chovido bastante, o rio subiu e ficou muito fundo.
> Demorou um tempo para achar outro caminho, mas achamos uma ponte meio caída, mas deu para passar.
> Primeiro passamos pelo Lago Azul e depois caminhamos em pedra muito grande até chegar no Véu da Noiva.
> Chegamos bem cansados e com muita fome. Bom eu não fui lá, fiquei sentada numa pedra gigante. Uma hora escorreguei e quase fui junto com a correnteza, a água estava muito fria.
> Bom, adorei aquele dia (informação verbal)[54].

[54] Depoimento de Mariana, 12. Obtido em julho de 2014.

Figura 35 – Desenho do véu da noiva

Figura 36 – Foto do véu da noiva

A prefeitura de Jaguariaíva, que antes era uma estação ferroviária, foi transferida para a parte alta da cidade no ano de 2013 para um prédio construído para esses devidos fins. Desta forma, os alunos se referiram a ela como antiga estação ferroviária, ou antiga prefeitura. Esse prédio, assim como o antigo frigorífico e hoje Condomínio Francisco Matarazzo, fica na área central da cidade, um local corriqueiro e comum na vida das crianças, onde as práticas de seus interesses são limitadas, quando não inexistentes, sendo talvez por isso o fato de que este local não ganhou tanto destaque nas produções realizadas.

Sobre este local, a narrativa de Matheus aponta o seguinte:

> A antiga prefeitura é muito bonita, era onde os prefeitos decidiam o que fazer de bom para a cidade. Atrás dela tem uma antiga linha ferroviária. Lá, antigamente passava trem.
> Todo dia 1º de setembro as escolas municipais e estaduais cantam o hino nacional na frente da prefeitura antiga.
> A antiga prefeitura foi construída entre 1920 e 1930. Ela foi construída para ser uma estação de trem, mas o trem parou de passar e virou prefeitura, mas agora mudou a prefeitura de lugar.
> Lá dentro da prefeitura dá a sensação de ser pequena, mas agora existe outra prefeitura. Nessa nova prefeitura foi velado o prefeito Otélio Renato Baroni (informação verbal)[55].

Figura 37 – Desenho da Estação Ferroviária

[55] Depoimento de Matheus, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 38 – Foto da Estação Ferroviária

A Serra de Jaguariaíva é cortada por uma estrada de terra que dá acesso à maior parte dos bairros da zona rural do município, mas conhecido como Sertão. Os alunos se referiram à serra; descreveram-na como um lugar bonito, devido às suas paisagens, mas também como um lugar perigoso, por ser um local com pouco movimento e suscetível a assaltos.

A narrativa de Kelvin sobre a Serra do Sertão afirma isso:

> A serra é um lugar lindo e também de medo. Todo o final de semana eu passo na serra para irmos aos meus parentes. A serra é uma montanha cheia de árvores de todos os jeitos.
> Mas na serra também tem histórias de que criminosos jogou o corpo de uma pessoa para não achar e eles não serem presos.
> Quando você está no topo da serra você se acha o rei do mundo.
> Agora colocaram uma cruz para assustar quem passa. Dizem que tem muita assombração lá, mas eu nunca vi nada.
> Lá na serra tem a pedra da bunda e o pai fala que era a bunda de um parente dele (informação verbal)[56].

[56] Depoimento de Kelvin, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 39 – Desenho da serra

Figura 40 – Foto da serra

O pinheiro da Araucária é encontrado na maior parte da região sul e em algumas partes da região sudeste.

A seguir a narrativa de Fabíola sobre o pinheiro da Araucária:

> A Araucária é uma árvore típica do sul, ela é uma árvore de grande porte.
> O típico pinhão é um fruto que dá na árvore da araucária. Lá em casa come muito pinhão essa época.
> Essa árvore é o símbolo do Paraná e também do Colégio Estadual Nilo Peçanha.

Uma ave que influencia nela é a gralha azul. Ela se alimenta do fruto, mas às vezes ela enterra o fruto para comer depois, mas esquece do fruto e então a árvore nasce (informação verbal)[57].

Figura 41 – Desenho do Pinheiro da araucária

[57] Depoimento de Fabíola, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 42 – Foto da araucária

No ano de 1954 aconteceu na cidade de Jaguariaíva uma grande enchente, quando o rio Capivari, que corta a cidade, transbordou. Essa história foi abordada na visita de Rafael.

A narrativa de Alberto relata sobre a enchente:

> Em 1954 na cidade de Jaguariaíva, durante um dia de muita chuva, o rio Capivari transbordou e encheu a cidade de água, causando muitos prejuízos aos moradores e para a cidade, muitas pessoas foram afetadas.
> A enchente destruiu muitas casas e alagou muitos prédios comerciais. As pessoas ficaram sem alegria, pois a água destruiu casas, móveis, tudo que as pessoas tinham.
> Todos foram para um lugar mais alto para se salvar. Ainda com muita chuva e a água subindo as pessoas subiram até a linha do trem, perto da cidade alta, então a chuva começou a baixar e se acalmou.
> Depois que passou a enchente os moradores foram abrigados em lugar e tudo voltou ao normal (informação verbal)[58].

[58] Depoimento de Alberto, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 43 – Desenho da enchente de 1954

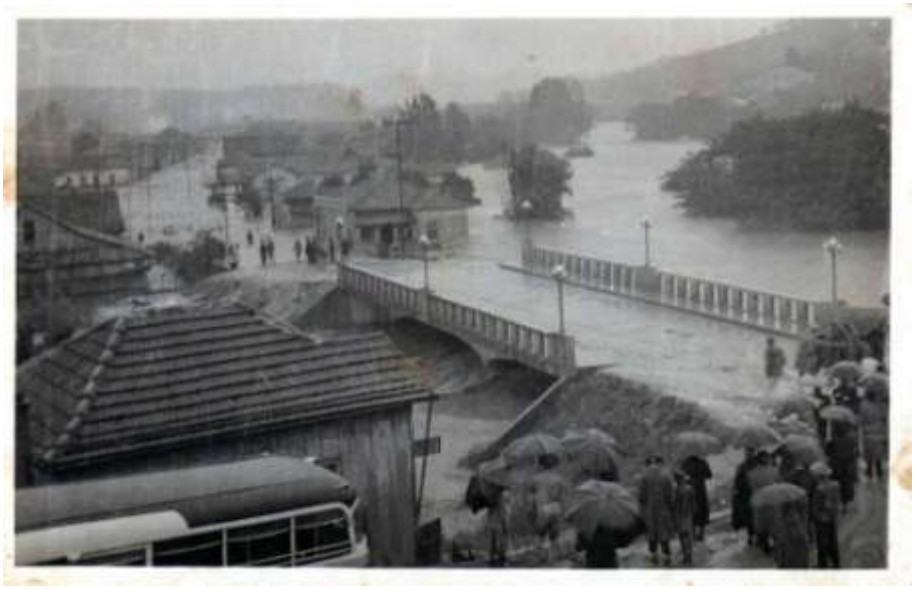

Figura 44: Foto da enchente de 1954

O Condomínio Conde Francisco Matarazzo, que foi construído na década de 1920 pelo imigrante italiano Francisco Matarazzo para comportar um frigorífico, tem uma grande importância no desenvolvimento econômico e social da cidade de Jaguariaíva. Para melhor conhecer esse edifício, existe uma obra denominada *Memórias: frigorífico das indústrias*

reunidas Francisco Matarazzo em Jaguariaíva, de Angela Brandão, publicado no ano de 2000.

Os alunos identificam o prédio, além de Condomínio Conde Francisco Matarazzo, por outros dois nomes: como CIANE, em referência a uma fábrica de tecido que funcionou no prédio após o fechamento do frigorífico nos anos 1980 e Marza, uma empresa de engenharia elétrica que funciona atualmente no prédio.

A narrativa de Camila relata sobre o tema:

> Eu não tive muitas experiências sobre o Condomínio Francisco Matarazzo, mas minha tia avó (que é responsável por mim) me conta que ele trabalhou lá e que conhece o hoje condomínio como se fosse a palma da mão dela e que por dentro é muito legal e grande.
> Eu gosto de ir às festas que tem lá na frente (informação verbal)[59].

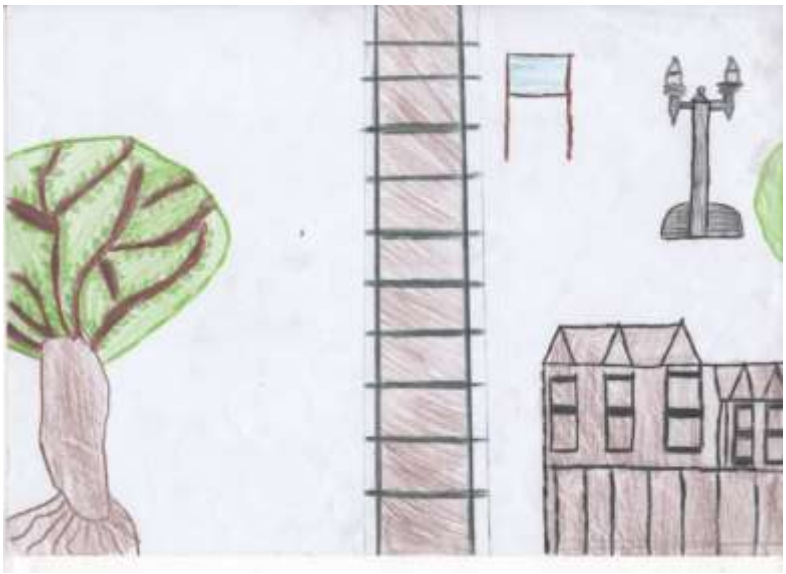

Figura 45: Desenho do Condomínio Matarazzo e seu entorno

[59] Depoimento de Camila, 12. Obtido em julho de 2014.

Figura 46: Foto Condomínio Francisco Matarazzo

Atualmente, a economia do município é voltada para a indústria madeireira. Na cidade estão instaladas três indústrias de beneficiamento da madeira, adicionada a outra que controla a plantação e a logística dos eucaliptos e pinus, além de várias madeireiras.

A narrativa de Aline comenta sobre sua experiência na visita a uma das indústrias:

> A BRASPINE é uma empresa que fabrica madeira ou coisas de madeira. Estive lá apenas uma vez em um almoço de homenagem para as pessoas que já eram formadas em cursos superiores e meu tio foi homenageado. Minha família e eu fomos servidos e muito bem tratados, a comida estava muito saborosa assim como a sobremesa.
> A construção é muito bonita e bem planejada. Lá dentro tem ruas feitas com aquelas pedras e as máquinas são muito bem projetadas (informação verbal)[60].

[60] Depoimento de Aline, 13. Obtido em julho de 2014.

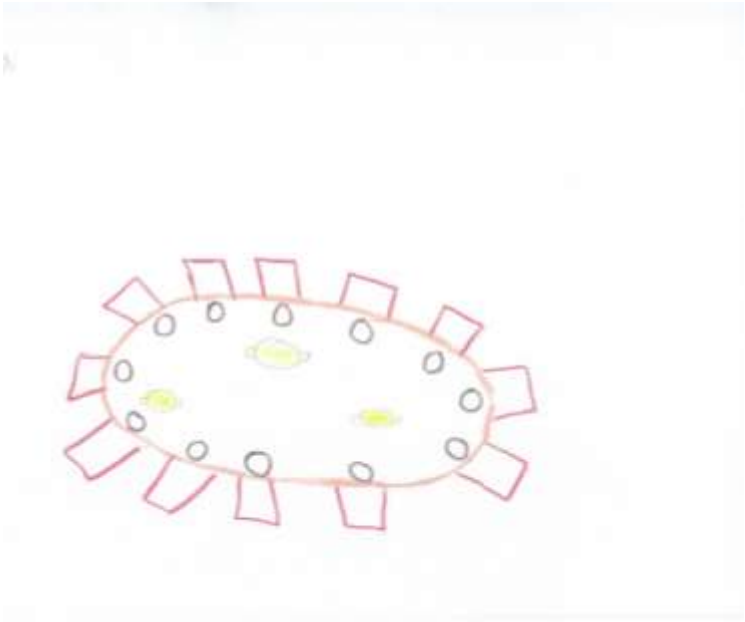

Figura 47 – Desenho do interior da fábrica

Figura 48 – Foto da fábrica

As duas últimas produções referem-se à Igreja Bom Jesus da Pedra Fria, que fica na parte alta da cidade e ao Parque Rui Cunha, um parque municipal que, além do contato com a fauna e flora local, fazem referências aos tropeiros e ao caminho de Viamão.

A narrativa de Aline discorre sobre a Igreja do Bom Jesus:

> Lá é uma Igreja e as pessoas que frequentam para buscar Deus. Eu nunca fui lá porque não sou católico e eu nunca entrei lá.
> Um dia eu na praça que tem em frente da Igreja para ficar brincando de subir nas árvores e correr. Um dia eu caio e raspei toda minha cara, depois disso nunca mais fui lá (informação verbal)[61].

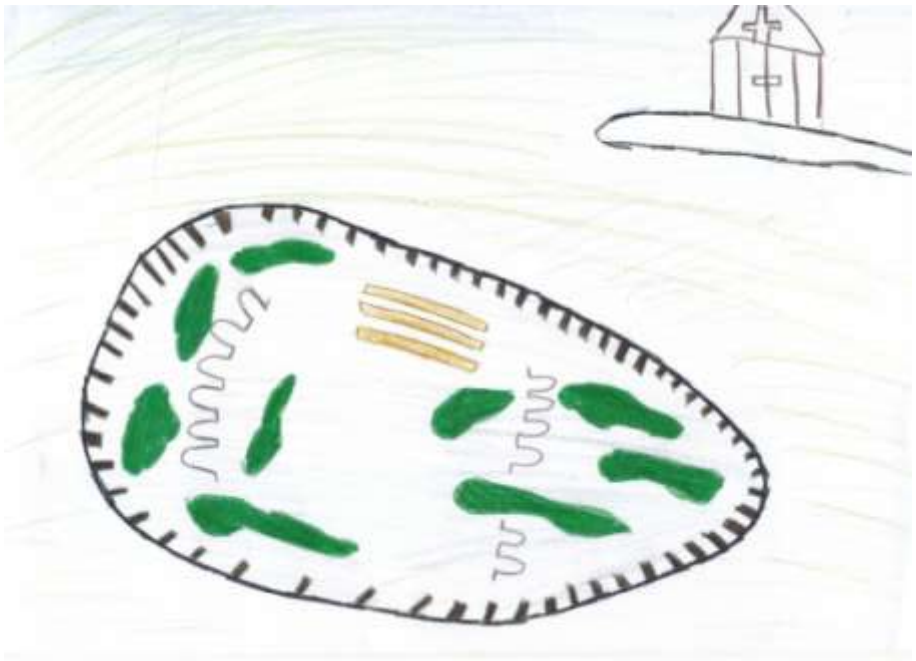

Figura 49 – Desenho da Igreja do Bom Jesus da Pedra Fria

[61] Depoimento de Aline, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 50 – Foto da Igreja do Bom Jesus da Pedra Fria

A narrativa de Bruno relata sobre o Parque Rui Cunha: "O parque Rui Cunha é um parque municipal. Lá aprende sobre a natureza e os animais. Visitar lá foi muito legal" (informação verbal)[62].

Figura 51 – Desenho do Parque Rui Cunha

[62] Depoimento de Bruno, 13. Obtido em julho de 2014.

Figura 52: Foto do Parque Ruy Cunha

É importante ressaltar que as fotos são retiradas de pontos de vista muito particulares do fotógrafo, podendo influenciar a memória da pessoa que teve contato com a foto.

As fotos se revelaram como mediadoras e o espaço e as crianças, evocando suas lembranças e conhecimentos sobre o que está representado na foto. Emanamos como o mesmo espaço pode ser narrado de diversas maneiras e que crianças e adultos classificam as importâncias do espaço de maneiras diferentes.

6. MAPAS DA MEMÓRIA E NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta parte do trabalho de pesquisa vamos tentar fazer aproximações entre as produções dos alunos de uma maneira mais abrangente com a cartografia social no contexto escolar. Para isso, primeiro temos que considerar as produções das crianças, além de documentos monumentos, que expressam suas imagens do lugar a partir do trabalho de memória, também como mapas mentais, que estabilizam suas impressões do espaço e tempo.

O tratamento dos mapas como comunicação que fogem do paradigma da cartografia tradicional cartesiana, começaram a ganhar destaque a partir da teoria da desconstrução do mapa de Harley (1991), (2005). A partir de estudos cartográficos em uma perspectiva histórica, os estudos de Harley mostrou ser possível representar o espaço em outras perspectivas, além da visão ortogonal do espaço.

A maioria dos trabalhos de pesquisa na área da Cartografia Escolar, pautados principalmente nos estudos da psicogenética, preocupou-se em aproximar as representações espaciais das crianças com as representações espaciais pautados na semiologia gráfica, perspectiva que fundamentam a cartografia cartesiana, vinculada a escrita hegemônica da ciência.

Os estudos que consideram os mapas mentais ainda são muitos recentes dentro da Geografia e Cartografia Escolar, e seu uso na escola normalmente é empregado como instrumento didático e experimental com o intuito de aproximá-los com os conteúdos curriculares da Geografia escolar com novas perspectivas dialogadas de forma incipiente até o momento. Contudo, nesse trabalho de pesquisa, não aprofundamos o discurso quanto a utilização didática dos mapas mentais no ensino da Cartografia Escolar. No entanto, colocamos duas inferências a respeito do tema com os estudos da memória, seriam: 1) A partir do trabalho com a memória, os conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia e os recursos didáticos utilizados tem impacto na representação dos mapas mentais desenvolvidos pelos alunos em relação do lugar onde vivem; 2) Os mapas mentais, compreendidos a partir de uma identidade narrativa, são pressupostos para a seleção dos conteúdos, numa tentativa de aproximar o currículo escolar com as necessidades da vida do aluno.

Os mapas mentais, na maioria das vezes, foram utilizados para representação do lugar, na tentativa de reconstruir um cenário que os mapas tradicionais não conseguem.

Nesse sentido, para a representação do lugar, outras formas de linguagens são utilizadas no intuito de reconstruir o cenário que expressem o sentimento inserido no lugar. Nessa perspectiva cartográfica, os mapas mentais se apresentam em uma cartografia pragmática de Zarychy (2000), (2001), onde eles expressam atos de fala (implícitos e explícitos) dos alunos em analogia aos contextos espaciais e temporais inseridos. Os mapas mentais vistos com o objetivo de representar as expressões, declarações e afirmações de um espaço, é muito mais eficaz que um mapa pautado na cartografia científica, ainda mais, considerando que foram feitos por não cartógrafos.

Os alunos, a partir das diversas linguagens, representaram cada um a sua maneira, o lugar, que é constituído por relações sociais e histórias que acontecem no espaço. Acredito que as narrativas do espaço trouxeram a você leitor, um pouco sobre a pequena cidade de Jaguariaíva, Paraná, Brasil.

Além da relação mapa mental e lugar, o caminho que a pesquisa mostrou pode ser relacionado com uma perspectiva do mapa visto como um constructo social, cuja linguagem é aberta e não linear. Tal concepção está em consonância com as de Massey (2008), o espaço como instância interacional, múltiplo e aberto. Numa relação entre a representação do mapa mental, memória e espaço, o mapa seria uma estabilização da memória que intrinsecamente é fruto de contextos espaciais e temporais específicos que antecedem um acontecimento e a uma reconstrução, podendo variar de acordo com objetivo e estado de consciência. Assim, o mapa mental sempre está aberto a novas possibilidades de construção de acordo com as interações sociais que veem a significam a memória. Considerando que as reconstruções e significações da memória, mesmo sendo fruto de um processo coletivo, acontecem em um âmbito muito particular, sendo resultado de um processo contínuo dependente interações sociais, podem variar em relação ao mesmo lugar, dando ao espaço também um caráter múltiplo.

Outro argumento em relação dos estudos de memória e mapa está relacionado à horizontalidade, a representação de lugar nenhum, trazida pela cartografia cartesiana com o fenômeno do esquecimento. O fato de os mapas cartesianos apresentarem o espaço como horizontal e terem regras para representação, relatam um número limitado de fenômenos, fazendo seus leitores esquecerem outros componentes do espaço. Como já vimos, o esquecimento abre a lacuna para imaginação. Desta forma, nossa imaginação, que está intimamente relacionada com nossas experiências e convencionalizações sociais, preenchem o

vazio que o mapa traz. Assim, para um aluno, o mapa político do Brasil pode não apenas representar a localização e distâncias entre cidades podem não apenas demarcar os limites entre estados e municípios. Talvez, esse aluno ao se deparar no mapa com a cidade onde passou as férias pode vir a sua cabeça as lembranças que viveu naquele lugar. Ao ver o mapa dos Estados Unidos ou da Finlândia, pode, a partir das informações que obteve em alguma fonte (incluindo também o mapa como fonte), imaginar como é a vida naquele lugar.

É impossível lembrar ou narrar tudo, o que abre portas para nossa imaginação que, por sua vez, está ligada a interpretação de experiências passadas. Lembramos e esquecemos a partir do outro, e a imaginação se insere nessa relação. Se a representação do espaço é fruto das relações sociais, ela não existe sem a imaginação. O mapa não é o espaço, é sua representação, sendo o mapa também fruto da imaginação, tanto daquele que detém sua produção cultural, do cartógrafo e de quem o lê, ganhando constantemente novos significados.

Se por um lado os mapas da cartografia cartesiana nos fazem refletir sobre sua produção cultural e sua real intenção diante a aparente neutralidade que, de certo modo, impõe sua visão de mundo; os mapas mentais refletem, mesmo às vezes de maneira confusa e abstrata, a impressão do mundo naquele contexto específico. Nesse sentido, as análises dos mapas mentais não podem seguir uma lógica da análise dos mapas cartesianos. A grande prerrogativa na análise dos mapas mentais, no seio de nossa pesquisa, é buscar inferências sociais que ajudem a compreender como quem produziu o mapa chegou naquela visão de mundo (nesse sentido os estudos da memória podem contribuir), e não como os elementos que compõe o mapa cartesiano que criam visões de mundo em seus leitores.

Ainda no sentido de abertura e contra o fechamento e sincronia, Deleuze e Guatarri (1995) argumenta que o mapa é parte do rizoma[63].Numa relação entre decalque e rizoma, os autores argumentam que o decalque seria o produto final, a folha da árvore, assim, a folha representa o fechamento e sincronia do espaço. Por outro lado, o rizoma, os galhos, tomam múltiplos rumos, dando diversas conexões ao mapa.

[63] Deleuze e Guatarri (1995), pautados na teoria da multiplicidade desenvolvem o conceito de Rizoma que, em linhas gerais, refere-se à produção cultural das sociedades pós-industriais, onde o saber não se alicerça em uma árvore, ume eixo, um tronco principal, cuja ramificação se direciona verticalmente para a verdade absoluta – crítica à ciência positivista –. Para os autores, a ciência assume uma forma fascicular, rizomática, onde os saberes não tem uma estrutura definida ou sequencial, eles aparecem em um ponto e podem tomar qualquer rumo, sendo fruto de conhecimentos desenvolvidos em contextos específicos. Uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de rizoma é encontrada na introdução do livro Mil Platôs: esquizofrenia e capitalismo de Gilles Deleuze e Felix Guatarri, publicado no Brasil em 1995.

> O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma da características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação (cf. por exemplo, a lontra). Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre "ao mesmo". Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida "competência". (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 12)

Para o mapa ser tratado como rizoma é necessário que esteja no contexto de multiplicidade. Para Deleuze e Guatarri (1995) “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)” (p. 8). No contexto da pesquisa, podemos relacionar as multiplicidades apresentadas pelos autores, com as histórias e identidades que compõe o lugar, recombinando e reconstruindo o espaço e o indivíduo constantemente.

Deleuze e Guatarri (1995),comentam a formação do rizoma:

> Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma. A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p 18)

Nesse contexto, a abertura do mapa depende da multiplicidade do indivíduo que, por sua vez, se faz a partir relações sociais. Muitas vezes, essas novas conexões são realizadas por pontos periféricos do mapa, considerando a cartografia cartesiana central e hegemônica. Contudo, essas combinações realizadas pelos pontos de fuga, possibilitam novas formas de territorialização do espaço, abrindo portas para novas interpretações do mapa e representação do espaço, recombinando, reconectando e reinventando.

A nossa pesquisa mostrou que somos mutáveis, que nossa identidade se reconstrói a partir da influência de vários fatores. Não é o espaço ou mapa em si, a relação com outro é que faz nosso olhar mudar, alterando a nossa forma de lidar com o mapa ou representar o espaço. Nesse sentido, Deleuze e Guatarri (1995) comentam:

> Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (DELEUZE E GUATARRI, p. 18)

O mapa mental, em certo sentido, seria um filamento do rizoma em relação à árvore que representa a cartografia cartesiana. A representação do espaço a partir dele abre diferentes pontos para territorialização do espaço. De outra maneira, utilizamos o mapa mental para expormos nossos pensamentos sobre o espaço, e a conquista do território aparece de uma maneira que considera as relações sociais. Talvez o mapa mental, seria a forma mais eficaz de mostrar os encontros, desencontros e reencontros de histórias que compõe o espaço e formam o lugar de uma maneira mais intimista.

No âmbito escolar, retomando as duas inferências citadas acima no texto acerca das aproximações entre os estudos da memória com os mapas mentais, seriam:

As atividades realizadas pelos alunos comunicam representações e narrativas sobre seu espaço de vivência. Uma leitura dos trabalhos dos alunos deram indícios de suas representações por meio de textos escritos e imagens. Assim, a análises das expressões espaciais ficam próxima de uma análise do discurso, inerente a teoria da desconstrução do mapa proposta por (HARLEY, 2005).

No contexto escolar, Smolka (2006), (2007) e Banks-Leite (2007), mostram a relação entre a análise do discurso dos alunos e os lugares comuns da memória, os *topoi,* e como a articulação desses conceitos ajudam na construção do conhecimento. Como já descrito no texto a partir de Yates (1966), desde os tempos Mnemotécnica, desenvolvidas pelos gregos, encontra-se referências aos lugares da memória. São lugares da memória, linguagem, ou lugares concretos que eram utilizados para conservar um discurso ou uma ideia. Smolka comenta os lugares comuns da memória.

> Imagens e palavras articulavam-se nos topoi – lugares que sustentavam as relações estabelecidas, as proposições, os argumentos, construídos e transmitidos socialmente. Aristóteles formalizou o termo topoi como recurso retórico. Os topoi tinham uma função extremamente relevante na Retórica e na Oratória, nas técnicas de ensino e memorização. Topoi eram locais mnemônicos na mente e na linguagem. Estavam relacionados aos modos de pensar e de falar partilhados numa comunidade. (SMOLKA, 2006, p. 100)

Para Smolka (2006), esses recursos retóricos constituem modos semiótico-culturais de pensar e comunicar. Os lugares da memória foram externalizados a partir da memória nas coisas, nas ações coletivas, nas convencionalizações dos objetos culturais, na memória e práticas sociais, na memória e narrativa, na memória coletiva em geral. Vimos essa perspectiva na pesquisa a partir dos trabalhos de Norrá (1994), Halbwachs (1925), (1990), Middletow e Brown (2005), (2006), Bartlett (1932), Pollak (1989), (1992), Ricoeur (1997), (2003) e (2014), Le Goff (1990).

Com essa ampliação dos lugares comuns da memória, Smolka (2006) afirma que:

> Podemos hoje conceber um lugar comum emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré) conceitos, teorias, historicamente produzidos. Existem outros significados de lugar comum, muitas vezes confundido com o senso comum, caracterizado como aquilo que, sendo conhecido por todos, tornou-se trivial, banal; uma ideia ou expressão que se tornou um jargão. (SMOLKA, 2006, p. 101)

Nesse sentido, muitas práticas, como iniciar a introdução dos conteúdos escolares a partir da experiência do aluno, podem ser consideradas como lugar comum da memória. Todavia, a formação dos lugares comuns está ligada a convencionalização da experiência por parte de um grupo ou comunidade, que por sua vez depende da interiorização dos signos que fazem parte ou são produzidos a partir dela, assim a experiência é repassada e reconstruída de uma maneira que, provavelmente, não conseguimos enxergar até onde vai sua influência.

Os lugares comuns da memória podem condensar conhecimentos implícitos no discurso e na cultura e tem uma função muito importante no encadeamento argumentativo, fazendo assim, por meio desses lugares comuns, os interlocutores entenderam um ao outro pela inferência e ideias compartilhadas (SMOLKA, 2007, p. 27). Desta forma, os topois são pontos de sustentação da argumentação, na mobilização dos conhecimentos e na produção de sentidos.

Banks-Leite (2007), considera o nome estereótipo para dar sentido a topoi, veja seus exemplos sobre o tema.

> Vejamos alguns exemplos clássicos: associada ao estereótipo do termo castor, encontra-se uma frase como os castores constroem barragens; ao de zebra, as zebras são listadas; ao de macaco, os macacos gostam de comer bananas; etc. Resumidamente, no que diz respeito aos topoi intrínsecos, se considerarmos um item lexical, encontraremos outras palavras que compõem seu significado; no caso dos

> estereótipos haveria um conjunto de frases que, por ser aberto, pode ser modificado, alterado, em função de novos saberes adquiridos por um locutor.
>
> Quer tratados como topoi, quer como estereótipos, tais pré-construídos fazem parte de uma comunidade mais ou menos ampla que o locutor convoca, sem necessariamente apresentar-se como seu autor, mas como simples utilizador. BANKS-LEITE (2007,p. 116)

As pesquisas de Smolka (2006) e Banks-Leite (2007), apresentam uma grande consistência teórica e de forma muito clara articula a temática discutida com o material empírico. Contudo, as análises de suas pesquisas focam na identificação dos lugares comuns da memória a partir da relação entre os alunos e professor dentro da sala de aula utilizando como análise a fala. Como mesmo disse Smolka, hoje ocorre uma ampliação da discussão em relação aos lugares comuns da memória. Nesse sentido, indagamos o seguinte:

As análises dos materiais dos alunos, que são ligados diretamente à experiência e ao espaço de vivência, poderiam servir de pressupostos empíricos para a identificação de lugares comuns da memória e, dessa forma, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?

De acordo com Bergson (2005, p. 2006), *"Quanto mais a consciência se intelectualiza, tanto mais a matéria se espacializa*." (grifo do autor). Essa afirmação no ambiente da escola, em certo sentido, seria a interiorização e identificação do conteúdo escolar na vida do aluno. Em nossa pesquisa, a maioria das produções dos alunos é ligada ao lugar, que na Geografia e Cartografia escolar, na maior parte das vezes, são utilizados como um cenário didático e pedagógico por ser um espaço familiar ao aluno o que, teoricamente, facilita a aprendizagem. Assim, a aprendizagem dos conteúdos geográficos no espaço não produziria lugares da memória em comum? Ou ainda. Alguns conteúdos ou conceitos geográficos, ao serem trabalhados na escola, a partir de sua relação com o espaço local, não ganhariam um sentido de lugar comum da memória?

Trouxemos perspectivas que podem ajudar a ampliar a nossa visão acerca dos mapas mentais e narrativas espaciais. Apesar da grande subjetividade colocada no material desenvolvido pelos alunos em nossa pesquisa, a partir da análise pautada nos estudos da memória, eles apresentam indícios sobre a maneira que construíram sua representação até aqui e agora, podendo servir de pressuposto empírico para abordagem dos conteúdos escolares.

Os lugares comuns da memória, em certo sentido, se apresentam como formadores de padrões da memória de um grupo social. Identificá-los e articulá-los nos

diferentes grupos que constituem o aluno pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. O mapa mental e as narrativas espaciais, por expressarem de maneira eficaz o pensamento, a opinião, o desejo, a declaração, a identidade do aluno sobre seu espaço, podem ajudar a identificar os lugares comuns da memória que o constituem.

A pesquisa demonstrou o caráter multifacetado em relação à representação do espaço. Para Smolka (2006) e (2007) e Banks-Leite (2006), a contribuição dos lugares da memória e construção do conhecimento escolar dar-se por meio do trabalho com signo. Tanto na filosofia de Deleuze (2003) ou na psicologia de Vigotski (2000) ou Bakitin (2005), concordam que o signo pode ter múltiplos significados, no sentido de uma mesma linguagem oportunizar diferentes aberturas para sua interpretação. Desta forma, os mapas mentais e as narrativas espaciais, por expressarem a visão dos alunos a dado contexto específico, demonstram as multiplicidades do espaço construídas ao longo de sua vida. Assim, as estratégias que adotamos para reconstruir o espaço são derivadas de um conjunto de signos que, por sua vez, é fruto de uma relação do aluno com a linguagem. A memória, como abordada até aqui, é compreendida como ponto de partida para novas interações e significações dos signos que mediam a linguagem.

Os lugares comuns da memória, aqueles que fixam ideias e discursos, podem ser encontrados tanto na língua como em lugares concretos. Eles podem ser um ponto articulador entre os múltiplos sentidos do signo, por outro a fixação ou cristalização ortodoxa do discurso – dentro da relação de poder inerentes as relações sociais – podem criar visões anacrônicas e descontextualizadas. Mesmo que a multiplicidade seja essencial para existência do político e do democrático, as visões que não se atualizam e não consideram as experiências para sua autorreconstrução, podem apresentar características reacionárias e preconceituosas.

Considerando esses pontos, desenvolvemos um quadro que contemple as possíveis articulações entre os mapas mentais e narrativas espaciais e os lugares comuns da memória construídos durante as atividades e os conteúdos escolares de Geografia (Quadro 3).

Para auxilio na construção do conhecimento escolar, os lugares comuns da memória têm que ser pensados a partir de um movimento que considere as expressões espaciais dos alunos sobre o seu lugar com os conteúdos escolares no Ensino de Geografia. Assim, há uma necessidade de que o professor conheça o lugar em um mesmo extrato do conhecimento empírico e científico, propondo articulações e relações que considerem os lugares comuns da memória construídos pelos alunos e o conteúdo da Geografia Escolar.

Como já dito, os lugares comuns da memória são construídos na linguagem e nos espaços concretos. Contudo, as interações sociais existentes no lugar formam na

linguagem lugares da memória que são inerentemente ligadas ao contexto local. Um exemplo seria a "Invasão", que em certo sentido, substitui a expressão "Favela", convencionalizada pelos brasileiros e que remetem ao um local de vivência com características muito específicas.

Quadro3: Articulação entre os lugares comuns da memória construídos nas atividades de pesquisa e os conteúdos da Geografia Escolar.

ATIVIDADES DA PESQUISA	LUGARES COMUNS DA MEMÓRIA: LINGUAGEM/ ESPAÇO. CONTEXTUAL EM RELAÇÃO À ATIVIDADE E A GEOGRAFIA	CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR
A visita de Rafael	Ferrovia, carreiro, venda, mercadão, rodovia, hospital, cidade alta, cidade baixa, rua do comércio, Indústria Matarazzo, Estação Ferroviária, enchente, indústria da madeira, Rodrigues Alves, Anita Canet, Nilo Peçanha, praça, futebol, Parque do Cerrado, Parque Ruy Cunha, Parque Linear, Festa de Agosto, Festa da Cidade, Festa Junina	Urbanização, industrialização, transporte, desenvolvimento e história econômica do local, do estado e do país, globalização, representações políticas, história e organização do espaço, educação ambiental, festas tradicionais, relevo e hidrografia.
E hoje, como é meu Bairro?	Bairro de classe média, Drogas, "-Meu bairro é calmo", asfalto, bairro simples, bandidagem, cumprir horários, Invasão, Boteco – pinga – polícia, Beira Rio, Parque Linear.	Qualidade de vida, problemas urbanos, urbanização, distribuição de renda, estrutura da cidade, sociedade capitalista,
A entrevista	Charretes, bicicletas, cavalos, pobres, iluminação, carros, avenida, religião, construção de casas e comércios, vestimenta (roupa), modernidade, trabalho, bairro quieto e tranquilo, ruas movimentadas.	Transporte, qualidade de vida, pobreza, evolução tecnológica e científica, Geografia e religião, relações e divisão do trabalho, cidade e comércio, globalização.
Minha Jaguariaíva em relação a ...	Pobreza, fome, bairros: Barro Preto/Pedrinha, aparelho eletrônico, poluição, desmatamento, bueiros entupidos, capital da madeira, educação, saúde, desabrigados, indústria, coleta seletiva, criminalidade, trabalho, Sertão, zona rural, serra do Butiá, carência de recursos e estruturas, Cerrado da Roseira, araucária.	Qualidade de vida, sistemas econômicos, desenvolvimento regional, problemas sociais e ambientais urbanos, desenvolvimento sustentável e educação ambiental, recursos hídricos, conservação do solo, sociedade e meio ambiente, relevo, iniciação a tópicos em geologia, pedologia e biogeografia.
Jaguariaíva em fotos	Araucária, rio Capivari, poluição, palacete e condomínio Matarazzo, imigrante, museu, trem, trabalhadores, Natal, Lago Azul, prefeitura, Estação Ferroviária, rio de correnteza, serra, história da gralha azul, enchente de 1954,"-conheço com a palma da mão!", Braspine, Industria da Madeira, Igreja Bom Jesus de Pedra Fria, Tropeiros	Identidade regional, recursos hídricos e sociedade, industrialização, museu como lugar memória e história da sociedade, conceito de Rede, relação de trabalho, cultura capitalista, Geografia e Turismo, aspectos geológicos, geomorfológicos e biogeográficos, fauna, flora, lugar, planejamento urbano, indústria e desenvolvimento regional, globalização, Geografia e Religião, Arte e arquitetura, história econômica regional e do Brasil.

Organizador: CALANDRO, 2015

Apesar de a pesquisa mostrar que nem sempre os interesses das crianças corroborarem com os dos adultos, devido aos seus interesses particulares, em relação aos espaços e monumentos do município de Jaguariaíva, eles são lugares comuns da memória e carregam

consigo discursos e ideias que podem ser relacionadas aos conteúdos da Geografia Escolar. Assim, apesar das diferenças de interesses, o professor pode desencadear a partir desses monumentos os conteúdos escolares.

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 7º ano do ensino fundamental, o que remete a eles certa convivência com os conteúdos escolares. Considerando essa experiência com os conteúdos da Geografia Escolar, eles apresentaram em seus discursos lugares comuns da memória que provavelmente foram construídos em sala de aula ou em outros ambientes que ocorra interação social. Um exemplo é o depoimento da aluna Larissa sobre o Parque Linear e a poluição (Figura 33), o desenho sobre o desmatamento do aluno Juan (Figura 26) ou o discurso sobre araucária e a gralha azul da aluna Fabíola (Figura 43), entre outros. Muito provavelmente, os conteúdos ensinados em sala de aula em aulas anteriores e significados pelos alunos influenciaram na representação do espaço e na construção dos mapas mentais e narrativas espaciais.

Os conteúdos escolares, em certo sentido, podem conservar discursos e ideias que auxiliam na construção do conhecimento na Geografia Escolar e que ganham ainda mais significado quando relacionado com lugares comuns da memória construídos ou que estejam dispostos na memória. Um exemplo de conteúdos da Geografia Escolar como lugar comum da memória seria os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento. No contexto geográfico, esses conceitos remetem ao acesso ou a falta à educação, saúde, renda, infraestrutura, qualidade de vida em geral, e que na memória dos alunos podem ser articulados com outros lugares da memória como "o bairro simples", "bairro de classe média", "bairro de gente metida", "Invasão", "bairros pobres como a Pedrinhas e Barro Preto", "Bela Vista", "casa de madeira", "falta de asfalto" e muitos outros discursos que narram e representam o espaço dos alunos.

O espaço como representação se apresenta como uma correlação entre signos (objetos culturais). Assim, as representações inseridas nos mapas mentais e as narrativas espaciais são as estabilizações dos signos socialmente construídos até aqui e agora, tendo a memória como ponto de partida para sua reinterpretação e interiorização.

O contexto interacional, múltiplo e abeto sobre a representação do espaço do aluno, trazendo diferentes representações e significações para um mesmo espaço, promove uma abertura para o político, para reinvenção do espaço e do indivíduo que o ocupa. Assim, os conteúdos escolares em Geografia podem ganhar diferentes significados, considerando a Geografia Escolar como fruto da construção social, a análise da interpretação dos alunos sobre os conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento da Geografia em sala de aula,

dando indícios do caminho que estamos seguindo e quais intervenções podem ser promovidas.

A contribuição dessa pesquisa para a Cartografia Escolar, talvez, estaria pautada em dois pontos que se relacionam. Um primeiro mostra o caráter interacional, múltiplo e aberto que os mapas mentais e as narrativas espaciais sofrem em sua produção, expressando com maior intensidade os sentidos atribuídos ao espaço que empregado ao mapa cartesiano como linguagem de referência. Vendo o mapa mental e as narrativas como a expressão de uma identidade narrativa, o segundo ponto relaciona a maneira que o aluno representa o espaço e a busca de indícios de lugares comuns da memória com os conteúdos da Geografia escolar.

Nesse sentido, os mapas mentais aparecem como mais um componente em sala de aula no auxílio do professor. Ele é participante na construção do conhecimento e na abordagem do tema e não o ponto final das representações das relações espaciais dos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa não são generalizantes, sendo assim não servem para aplicação direta a outras realidades, devido à subjetividade inerente à impressão dos alunos sobre o local e à nossa compreensão sobre as produções dos alunos. Contudo, as reflexões aqui expostas podem servir de pressupostos para futuros trabalhos realizados nessa linha de pesquisa.

Tivemos grandes dificuldades para seleção e análise dos dados, por causa da grande quantidade de materiais coletados nas cinco atividades realizadas em três colégios da cidade de Jaguariaíva (PR).

A primeira atividade, que contou com a visita do historiador do município, Rafael, mostrou a maneira que os alunos de Jaguariaíva compreendem o passado a partir da relação da história contada por ele, que envolve um grande período temporal, com suas experiências de vida no espaço do aluno.

Na segunda atividade os alunos expressaram suas opiniões sobre seu espaço de vivência. Percebemos que a visão que as crianças têm do local depende das relações sociais praticadas naquele espaço. No entanto, os interesses, os objetos e os valores dados a cada prática variam entre indivíduos.

Na terceira atividade os alunos realizaram uma entrevista com as pessoas mais velhas de seus bairros. Quando os entrevistados narravam como era bairro em que moravam, reconsideraram sua posição do grupo pela atual. Isso afetou a forma de narrar o passado, ou seja, além de lembrar as diferenças entre o bairro antigo e o atual, ocorreu uma mudança na compreensão das interações sociais que aconteciam no bairro em comparação aos dias atuais.

Na quarta atividade os alunos refletiram e mostraram suas impressões sobre alguns aspectos preestabelecidos. Contudo, os alunos evidenciaram diferentes impressões sobre os temas, reafirmando que os espaços comportam diferentes visões.

Na quinta e última atividade foram apresentadas fotos de diferentes locais do município de Jaguariaíva, Paraná. Essa atividade teve como características a mediação de lembranças, que nem sempre está intimamente denotado na foto, e que os locais considerados importantes entre adultos e crianças podem ser ressignificados, ou mesmo distintos.

Nesse sentido, o estudo das representações do espaço aponta a ocorrência de um comportamento interacional, múltiplo e aberto.

No que diz respeito à dimensão interacional, as imagens do espaço, representadas pelas crianças, parecem evidenciar aspectos carregados de interações sociais,

como vimos, principalmente nos estudos de Halbwachs (1990) e Middleton e Brow (2005). As memórias das crianças parecem reconhecer uma fisionomia objetiva do espaço, que exerce um poder de territorialização e é mediado por experiências, objetos r monumentos.

Na pesquisa, vimos o aspecto interacional, principalmente na segunda atividade, ao representarem "meu bairro". Os alunos julgaram se seu bairro era "bom" ou "ruim", "legal" ou "chato", pelas suas interações cotidianas e atividades que eram de seus interesses. A imagem do bairro, na concepção dos adultos, pouco ou nada interferia na imagem que a criança construiu do seu espaço de vivência. Contudo, a representação do espaço, levando em conta a memória, é fruto das interações sociais.

Quanto ao caráter múltiplo, o espaço, como Halbwachs (1990, 1925) e Middleton e Brow (2005) propuseram, comportam várias representações. Isso ocorre por consequência das diversas experiências em que vivemos. Como já discutido, nossa memória é composta por quadros sociais que servem de referência para compreensão de novas interações sociais. Contudo, o palco do social é o espaço, então a representação do espaço está ligada à interação que tivemos e cada indivíduo tem referências diferentes, por terem tido até aqui e agora experiências diferentes, construindo a representação de um espaço diferente.

Em nosso trabalho todas as atividades demonstraram a multiplicidade de representações que o espaço pode carregar. Ao analisar a relação entre narrativa e esquecimento, Ricoeur (2003) demonstra em mais alto grau essa característica. Se todos os alunos compartilham o mesmo espaço, o mesmo tempo e, de modo geral, a mesma cultura, deveriam representar o espaço da mesma maneira. Contudo, narraram e esqueceram o espaço e o tempo de maneiras diferentes. A partir da narrativa histórica do professor Rafael, cada aluno selecionou e interpretou momentos muito particulares e significativos para si, reconstruindo o passado de uma maneira íntima.

As experiências que temos do espaço marcam nossa memória, constroem representações. Para Halbwachs (1990,1925), tal experiência se denomina uma característica "aberta" dos quadros da memória. No entanto, temos trajetórias únicas, fazendo nossa interpretação do espaço única. Ela é única porque nos constituímos de quadros sociais que servem como referência. O que é lembrado e esquecido em nossa memória depende das conexões entre a experiência atual e o quadro social. Contudo, essas conexões dependem da realidade vivida, que está ligada a nosso estado de consciência e ao nosso objetivo naquele espaço e tempo. Nesse sentido, vamos considerar as conexões feitas por nosso quadro social para interpretar a próxima experiência, atualizando nossas referências. Assim, como

representamos o espaço em nossa memória a partir das interações sociais, sua alteração ou atualização depende das interações sociais.

Nesse contexto, a representação do espaço é limitada pelo espaço e tempo, no até aqui e até agora e dependente da interação social para sua atualização. Quando os alunos se expressaram sobre o espaço do município, eles cristalizaram sua representação. Agora, muito provavelmente os alunos já viveram outras experiências e modificaram sua representação sobre o espaço que estava em discussão. Em nossa pesquisa, percebemos de maneira muito clara a atualização da memória e de representação do espaço. Durante a atividade que envolveu uma entrevista com as pessoas mais velhas, a aluna Emanuelle parece ter tramado sua entrevista mediante os conhecimentos adquiridos com a narrativa do professor convidado, com a visita de Rafael à escola.

A partir da compreensão desse ciclo da memória, constituímos permanentemente nossa identidade, e o espaço é palco desse processo. As imagens que construímos e reconstruímos do espaço formam o lugar. Contudo, nossa identidade espacial não é apenas formada por relações locais; existem identidades hegemônicas que interagem e integram o local, criando novas identidades. Dessa forma, se apresenta como mais um ator nas relações de poder para a construção de uma identidade até aqui.

Para Massey, os diversos encontros e desencontros que ocorrem no espaço-tempo integram o lugar. Esse processo é denominado pela autora "eventualidades do espaço-tempo".

> Uma forma de ver 'lugares' é através da superfície do mapa: Samarcanda está lá, os Estado Unidos da América (o dedo indicando um limite) aqui. Mas escapa de uma imaginação de espaço como superfície é abandonar, também, essa visão de lugar. Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas histórias, articulações dentro das mais amplas 'geometrias do poder' do espaço. Seu caráter será um produto dessas intenções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para especificidade do lugar (2008, p. 190).

O lugar está no movimento da vida e as eventualidades na relação das "essências" proporcionadas vidas com espaço. As "essências" derivam das histórias, das culturas e das "geometrias do poder" formadas até aqui. Nesse sentido, o lugar é resultado do espaço e tempo juntos aqui até agora. Massey comenta o "aqui":

> 'Aqui' é onde as narrativas espaciais se encontram ou formam configurações conjunturais de trajetórias que têm suas próprias temporalidades (portanto, 'agora' é

> tão problemática quanto 'aqui'). Mas onde as sucessões de encontros, as acumulações das tramas e encontros formam uma história. São os retornos (o meu, o dos pássaros) e a própria diferenciação de temporalidade que proporcionam continuidade. Mas os retornos são sempre para um lugar que se transformou, ou camadas de nosso encontro interceptando e afetando um ao outro, a tessitura de um processo de espaço-tempo. Camadas como adição encontros. Assim, algo poderia ser chamada de "lá" e que desse modo está implicando no aqui e agora. 'Aqui' é imbricar de histórias no qual a espacialidade dessas histórias (seu então, tanto quanto seu aqui), está, inescapavelmente, entrelaçada. As próprias interconexões são parte da construção de identidade... (2008, p. 201-202).

Consideramos os conceitos de Ricoeur (2003) e de Halbwachs (1990) como contribuições para discutir o processo de atualização da imagem por meio da memória e do esquecimento que ocorrem ao longo da vida. O lugar, como o "aqui" e o "agora" no espaço-tempo, sofre alteração na atribuição de significado. Nesse sentido, o lugar como fruto da atualização da imagem é resultado também da negociação e seleção de tramas construídas coletivamente até agora. Isso acarreta em uma leitura do "lugar". Ele não é tratado como algo romântico, apolítico, sincrônico e coerente.

Para Massey, se tratássemos o lugar como algo coerente e sincrônico, abriríamos porta para a unicidade e para a despolitização. A autora comenta a necessidade da política no lugar.

> Reconceituar o lugar dessa maneira coloca em pauta um grupo de questões políticas. Não pode haver suposição de coerência preconcebida ou de comunidade ou identidade coletiva. Em vez disso, o acabar junto [throwntogetherness] do lugar exige negociação. Em flagrante contraste com a visão de lugar como estabelecido e preconcebido. Com uma coerência a ser perturbada por forças "externas", lugares tal como apresentados aqui, de certo modo, precisam de invenção, colocam um desafio. E eles nos envolvem, forçosamente, nas vidas de outros seres humanos e, em nossas relações com não-humanos, indagam como responderemos ao nosso encontro temporário como essas rochas, pedras e árvores particulares. Eles exigem que, de uma forma ou de outra, confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade. O mero fato de termos de continuar juntos, o fato de não podermos (mesmo que queiramos, e isso, em si mesmo não deve, de forma alguma, ser presumido) "purificar" espaços/lugares. Neste acabar juntos, o que está em questão são os termos do compromisso dessas trajetórias (tanto 'sociais' quanto "naturais"), essas histórias-até-agora, dentro (e não apenas dentro) daquela conjunturabilidade (2008, p. 204).

Indivíduos e grupos passam pelo processo de construção e reconstrução da imagem por meio da memória e esquecimento, no entanto seus interesses e objetivos são diferentes, sendo o lugar um encontro dessas histórias. Esses encontros podem ou não resultar em tramas; caso resultem, mais uma vez serão selecionadas e negociadas, gerando novas imagens que reconfiguram e reterritorializam o espaço-tempo, dando novos significados ao

lugar. Assim, lugar é sempre aberto e inacabado, compreendido em possibilidades e imaginações diversas.

Nesse sentido, o lugar como espaço é uma representação simultânea, fruto da compreensão entre seus pensamentos; da relação entre eles com as experiências vividas; da compreensão dos fatos que o trouxeram até aqui e agora; uma representação maior, que em certo sentido sabe que não é mutável e que está suscetível a acontecimentos que mudariam sua forma de compreender seu entorno.

No campo de estudo da Cartografia Escolar, a relação memória, espaço e representação podem contribuir para compreensão do aluno como parte do espaço e o espaço parte do aluno, quebrando a dualidade entre indivíduo e sociedade, indivíduo e espaço. Para nós, existe uma relação intra e interpessoal na relação entre indivíduo e espaço. Intrapessoal porque a partir de sua relação com o espaço ele se constitui através das conexões da interpretação do espaço com sua memória, marcando-o; e interpessoal porque se constitui a partir dessa relação espaço e indivíduo, exercendo poder na relação com o outro.

A Cartografia acadêmica ocidental compreende a representação dos objetos como dispostos no espaço, reafirmando a dualidade entre espaço/objeto e indivíduo. A partir dessa compreensão, a Cartografia Escolar desenvolve estratégias para o ensino e representação do mapa. Não queremos aqui desmerecer ou subjugar a Cartografia Escolar que se desenvolveu no Brasil até aqui. Contudo, chamamos a atenção para essa questão da dualidade entre o espaço e indivíduo na tentativa de ensinar a Cartografia. Para Halbwachs (1990), o espaço diz muito sobre a comunidade que o habita ou o habitou, fruto de uma relação dialética entre o espaço que marca o indivíduo e o indivíduo que marca o espaço.

No contexto escolar, as contribuições de Banks-Leite (2006) e Smolka (2006, 2007) sobre os "lugares comuns da memória", contribuíram na relação da memória e o processo de ensino e aprendizagem. A literatura utilizada para o embasamento teórico das análises permite que consideremos os desenhos e narrativas produzidas pelos alunos nessa pesquisa como "mapas mentais" que narram sua identidade. A experiência, que é inerente à construção da indentidade e a relação com a linguagem, ajudam a construir os "lugares comuns da memória" que guardam um discurso ou uma ideia e que sofrem influencia de atribuição de significado de acordo com cada indivíduo, são expressos nesses mapas. Assim, identificação desses "lugares comuns" pode auxiliar na articulação entre o que está significado e o conteúdo escolar.

A partir dessa compreensão do processo de memória e espaço, o ensino da Geografia e Cartografia Escolar ganha mais significado, evocando, através espaços vividos dos alunos, as lembranças que habitam o espaço e o coração de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Araújo de. **A Cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso de mapas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Novos rumos da Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Uma proposta metodológica para a compreensão dos mapas geográficos**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araújo de. Fundamentos e perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**. Sociedade Brasileira de Cartografia, Geodésia, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto. N. 66/4: 885-897. 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; JULIAZ, Paula. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2013.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza. **A representação do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1994.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia de Letras, 2008.

AUDIGIER, François. La construction de l'espace géographique: propos d'étape sur une recherche en cours / Construction of geographic space: stage words on research in progress. In: **Revue de géographie de Lyon**. Vol. 67 n°2, 1992. 121-129 p.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BANKS-LEITE, Luci. O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembernin**g: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória** – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Editora Martins e Fontes, 1990.

_____. **Memória e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução de Carla Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A evolução criadora**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERTIN, Jaques. **Sémiologie graphique**: les diagrammes, les réseaux, les cartes. Paris: Gauthier-Villars, 1973.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Esquecer para lembrar e ser. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Aspectos da Constituição Social da Memória em um contexto pré-escolar. Campinas: UNICAMP (Dissertação de mestrado). 1995

BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. Horizontes, v. 23, n 1, p. 19-28, jan/jun. 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3ª edição. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BOGDAN, Robert; SARI, Binklen. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

CAQUARD, Sebastien. Cartography I: Mapping narrative cartography. Originally published online 7 November 2011. **Progress in Human Geography**. 2013 37.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas** – O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à Cartografia crítica. In.: ACSELRAD, Henri (org). **Cartografias sociais e Território**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ. 2008.

CRAMPTON, Jeremy W. Maps as social constructions: power, communication and visualization. In: **Progress in Human Geography**, jun. 2001, vol. 25 Issue 2, p 235. Academic Journal: June 2001.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Proust e os signos**. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2 ed; 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil Platôs:** esquizofrenia e capitalismo.Vol 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, São Paulo: Ed34, 1995.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Como eu ensino Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado, 1977.

_____. De outros espaços: Heterotopias. In: **Architecture, Mouvement, Continuité**, n°5, outubro 1984, p. 46-49.

_____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GINZBURG, Carlo**. Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 39 – 51, jul./dez. 2012.

_____. Apontamentos para uma Cartografia da Cartografia geográfica brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 237-250, out. 2011.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da Cartografia. **GEOUSP** - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 16, pp. 67 - 79, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

_____. **The Collective Memory**. Chicago: University de Chicago, 1994.

_____. **Los Marcos Sociales de la Memória**. Paris: Lacan, 1925.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP &A., 2003.

HARLEY, J. Brian. Um Câmbio de Perspectiva. Mapas y Cartógrafos. El **Correo de la Unesco**. Ano XLIV, p. 10-14, Junior, 1991.

_____. **La nueve naturaleza de lós mapas**. Ensayos sobre la história de la Cartografia. Traduccíon: Letícia Garcia Cortés e Juan Carlos Rodríguez. México: FCE, 2005.

HOLZER, Werher; HOLZER Selma. Cartografia para Crianças: Qual é o Seu lugar?. In: SEEMAMN, Jorn (Org). **Aventuras Cartográficas**: perspectiva, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LE SANN, Janine G. **Metodologia para introduzir a Geografia no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução de Maria Cristina Afonso. Lisboa -Portugal: Edições 70, 1960.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História** – PUC-SP. São Paulo: nª 17 p. 66-105, 1998.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTINELLI, Marcelo. **As representações gráficas da Geografia**. São Paulo. Livre Docência (Livre docência em Geografia). Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. 1999

_____. **Curso de Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política de espacialidade; Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven. A psicologia social da experiência: a relevância da memória. **Pro-Posições**/UNICAMP, nº 17, Campinas, 2006.

MIDDLETON, David; BROWN, Steve. **Memory and Space in the Work of Maurice Halbwachs.** Intro. Cultural Memories: The Geographical Point of View. Meusburg: 2005.

MIRANDA, Sergio Luis. Leitura do desenho do lugar na sala de aula. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (organizadores). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. **Projeto História** – PUC-SP. São Paulo: nº1 0, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. São Paulo. Livre Docência. (Livre Docência em Educação) Universidade de São Paulo. 1978

_____. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In. ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto: 2010, p. 15-42.

_____. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. In: **Geografia editada pela Associação de Geografia Teórica**, v.1. Rio Claro, SP: AGETEO, 1976. v.25.

OLIVEIRA JR, Wenceslau Machado. Mapas em Deriva: imaginação e Cartografia Escolar. **Revista Geografares**, n°12, p.01-49, Julho, 2012.

OLSON. David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para construção do espaço geográfico na criança. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

PASSINI, Elza Yakuzo. Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5º serie: seu significado para alunos e professores. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995

PEARCE, Margaret Wickens. **Place codes**: narrative and dialogical strategies for cartography. 35 (1):1-11. 2008.

PERKINS, Crhis. **Cartography** - cultures of mapping: power in practice. Progress in Human Geography: 2004 (28,3). 381 -391 p.

PICKLES, John. **A History of Spaces**. Cartographic Reason, Mapping and the Geo-Coded World. London: Routledge. 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, n.º 3, vol. 2. Rio de Janeiro, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, n.º 10, vol. 5. Rio de Janeiro, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

_____. **Tempo e Narrativa.** Vol. 3. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

_____. **O outro como a si mesmo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

RITCHER. Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

RODRIGUÉZ .LESTEGÁS, Francisco Concebir la geografia desde uma nueva perspectiva: uma displicina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E**, n.º 33, p. 173-186, 2002.

_____ . La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. **REIFOP**, 11 (1), 11-18, 2008 - Disponível em: <http://www.aufop.com/ - Acesso em: 03 out. 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, nº 38, 2006.

SEEMAMN, Jorn. **A exploração de representações na geografia**: mapas infantis como visões do mundo. Fortaleza, 2006.

_____ . Entre usos e abusos nos mapas da Internet. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org). **Novos rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

_____ . Linhas Imaginárias na Cartografia: A invenção do Primeiro Meridiano. In. SEEMAMN, Jorn (Org). **Aventuras Cartográficas**: perspectiva, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2005.

_____. O espaço da memória e a memória do espaço: algumas reflexões sobre a visão espacial nas pesquisas social e história. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2002.

_____ . Subvertendo a Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Geografares**, n°12, p.138-174, Julho, 2012.

SEMIELLI, Maria Helena. **O mapa como meio de comunicação**. São Paulo: Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 1986.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural. **Educação e Sociedade**, n. 71. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Unicamp, 2000.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

_____. Apresentação: Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. Pro-Posições, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WOODWARD, Katryn. **"Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual"**. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. 2000.

WOOD, Denis. What makes a map a map? **Cartographica**. 30 (2-3), 81-86 p. 1992.

YATES, Frances Amélia. **The art of memory**. Chicago: The University of Chicago Press. 1966.

ZARYCKY. Thomas. On the pragmatic approach to map analysis. Remarks on the basis of MacEachren's approach to map semiotics. **The Selected Problems of Theoretical Cartography 2000. Proceedings of a seminar of the Commission on Theoretical Cartography**. Dresden, Germany, October 14-15, 2000.

_____. **Cartographic Communication in the Perspective of the Linguistic Pragmatics Paper prepared for the 20 the International Cartographic Conference**, Beijing, 2001.