

(ENTRE)VISTA COM O PROFESSOR DR. WENCESLAO MACHADO DE

OLIVEIRA JUNIOR: experiências educativas e a relação com as imagens

Cláudio Benito Oliveira Ferraz (CB)¹

Ínia Franco de Novaes²

O Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr é graduado em Geografia e possui doutorado em Educação. Atualmente é professor Livre Docente no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO), ambos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisa na interface entre imagens e educação em suas conexões com as geografias que dela se desdobra e se criam. Publica artigos em que as imagens (vídeos, filmes, fotografias e mapas) se misturam a conceitos e escritos acerca da educação visual contemporânea e(m) suas políticas e poéticas que afetam o pensamento espacial. É dos fundadores da Rede Internacional Imagens, Geografias e Educação, a qual coordenou entre 2010 e 2015.

CB e Ínia: Professor, gostaríamos que falasse, primeiramente, sobre a origem e a trajetória da Rede Internacional de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação. Fale um pouco sobre os adensamentos e os caminhos dos grupos e polos que a compõem.

Wenceslao: Essa Rede nasceu de um conjunto de encontros entre pesquisadores de algumas universidades brasileiras que tinham como foco de seus estudos e preocupações acadêmicas algum tipo de imagem ou linguagem que se efetiva em imagens, principalmente o cinema, a fotografia e a cartografia, nos seus aparecimentos, usos e tensões na Geografia e na Geografia Escolar. A maioria desses encontros pessoais e profissionais se deu nos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEGs), mas também em outros eventos da área de Geografia em que estivesse em pauta as aproximações entre essa disciplina e a cultura ou a educação. Nesses eventos, as afinidades entre nossas preocupações, bem como um desejo impreciso de conversar mais, levavam a indicações e encontros com outros pesquisadores que os acasos da vida, tais como viagens de férias e amigos comuns, permitiram agrupar em torno de sintonias, algumas delas extrapolaram as preocupações acadêmicas e invadiram, deliciosamente, outras esferas de nossas vidas. Assim veio o álcool... rs Brincadeiras a parte, penso que o álcool poderia ser indicado como um dos agenciamentos pouco nítidos que nos aglutinam, talvez não só porque gostamos bastante de nos reunir em bares ou conversar sobre cachaça, cerveja ou uísque, mas porque o álcool pode ser uma boa metáfora de nosso encantamento e combate pela diferença e pelos devires. Em outras palavras, podemos dizer que há algo de bêbado numa rede que tem como foco estudar e tensionar as políticas efetivadas pelas imagens no pensamento geográfico, mas também, e talvez principalmente, se esforça em assumir que todo pensamento é um gesto de criação e, portanto, um gesto poético, capaz de provocar desvios e outras possibilidades naquilo onde ele se exerceu. No nosso caso, nas imagens que têm potência para provocar rasuras, derivas, estranhamentos,

¹ Prof. Dr. em Geografia, docente do Departamento de Educação da FCT/UNESP. Coordenador do GPLG. cbenito2@yahoo.com.br

² Profa. Dra. em Educação, docente da Área de Geografia da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) inianovaes@ufu.br

desassossegos nos modos habituais como as relações entre espaço e imagens se dão em nossa sociedade em geral e em nossas escolas em particular.

Retomando o percurso da pergunta, penso que, se a Rede se configurou nesses encontros um tanto aleatórios que envolveram preocupações acadêmicas e afinidades pessoais, há um marco efetivo, geográfico-temporal no sentido extensivo, que é o Colóquio “A educação pelas imagens e suas geografias”, ocorrido na Faculdade de Educação da Unicamp, em novembro de 2009. Ele era para ser um evento único, no qual lançaríamos o dossiê homônimo ao Colóquio e exporíamos nossas questões em torno da interface entre a educação e a geografia agenciada pelas imagens. Mas durante aqueles dias e conversas muito mais que questões circularam. Também circularam desejos e eles se potencializaram tornando-se outras conversas e risadas desdobradas na escrita de um Projeto de Pesquisa na busca de financiamento que nos reunisse num fluxo comum e nos permitisse encontros mais frequentes, mais intensos e menos dispersos, como havia ocorrido em Campinas. Quando esse Projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq), no final de 2011, ele deu um caráter formal, em certa medida burocrático, para aquilo que já existia nos corpos humanos: a sensação de enredamento pelos fios de algo comum.

Mas ao dizer isso penso que não foi bem assim e que essa Rede é bastante flutuante porque ela parece se desfazer das formalizações e investir nos peixes que ficam amarrados na teia que a própria Rede cria em sua oscilação. Afinal, o que seria mesmo a origem de algo? Seria mais interessante, e provavelmente mais próximo do que ocorreu, dizer que a Rede tem origens múltiplas, algumas reconhecíveis e outras bem pouco nítidas, como a que fabulei sobre o álcool. Mais que suas origens, as trajetórias dela são também múltiplas, heterogêneas, conectando-se a pontos bastante distintos, tanto no território extensivo – o que dizer de nossos polos internacionais, senão que eles nos chegaram pelos acasos muito mais do que pelos convites? – quanto no território intensivo da interface triádica onde nos misturamos e extraímos linhas bastante divergentes em meio a outras que convergem os polos e pesquisadores para problemas comuns. Para além da linha convergente em torno das imagens visuais – a linha dura que nos aproxima e também impede e mesmo exclui outras aproximações – penso que a linha em torno da Filosofia da Diferença foi também uma força convergente desde o início e tem se tornado mais e mais forte, ainda que não excludente de outras forças conceituais que circulam e promovem derivas nessa mesma linha, como a força que alimenta a linha em torno do pensamento de Doreen Massey, notadamente no polo da Unicamp, ainda que não somente nele. Há um feixe de linhas bastante difusas que é composto por aquelas que se efetivam em torno da arte, apesar de aos poucos podermos vislumbrar uma linha que traça na Rede a força da arte como potência de criação fora do território artístico propriamente dito, fazendo com que a arte e os artistas sejam apropriados por nós muito mais como um manancial onde vamos em busca de ferramentas do que um repositório de objetos, processos e obras onde dedicamos nossa atenção e cuidado. No último Colóquio delineou-se com bastante força uma linha que tem um certo caráter metodológico, o chamado (anti)método cartográfico, desenvolvido a partir da perspectiva rizomática proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ela é, paradoxalmente, uma linha que ganhou força justamente em nosso combate contra o método, qualquer método. Muitos dos pesquisadores da Rede descobriram nesta “outra cartografia” muitas potencialidades para desenvolver suas pesquisas e experimentações fazendo delas pesquisas-experimentações.

Muito mais frequentes são as linhas dispersas oriundas das conexões heterogêneas que as imagens visuais mais presentes desde o início da Rede – cinema, fotografia e cartografia – foram fazendo em cada polo, cada grupo, cada pesquisador. Som e música

na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), derivas urbanas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Unicamp, dança, tatuagem e teatro na Universidade de São Paulo (USP), sendo o teatro também uma conexão que se deu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenhos e outros mapas na Universidade do Cariri (URCA) e também na UFGD, livros didáticos na Unicamp, África aqui na Escola de Educação Básica (Cap ESEBA/UFU), cartografia geográfica na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Os autores e conceitos também são bastante dispersos e heterogêneos em torno de qualquer das três palavras que nomeiam a Rede. Nos últimos tempos os autores da própria Rede têm se tornado mais presentes nos textos e pesquisas, mas sinto que ainda falta bastante para que nossa própria produção seja um manancial de ferramentas que atravesse todos os grupos e polos. Acho que esse é o movimento que estamos buscando agora, mais interno pode-se dizer, na medida mesma que o processo de expansão da Rede em novos polos está mais lento e, digamos, mais orgânico no sentido de mais sintonizado com o que já tem sido produzido por nós mesmos. Temos já traços em nosso rosto e passamos a atrair aqueles que são afetados por esses traços que agora estão mais bem delineados, ainda que, por sorte, não totalmente nítidos.

CB e Ínia: Como a abordagem imagética é uma das linhas articuladoras da Rede, portanto, a questão da imagem cinematográfica é foco de pesquisas e atividades dos diversos polos que a compõem. Atualmente foi aprovada a Lei nº 13.006, de junho de 2014, a qual determina: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais”. Para você o que representa esta lei no contexto da Educação Básica Brasileira?

Wenceslao: A princípio comemoro a abertura que a lei cria para que se tenha maior permeabilidade entre o cinema e a escola, ou melhor, entre os cinemas e as escolas, no plural e em pluralidade. Em seguida penso que, dependendo de como for implementada, a lei poderá virar somente mais uma tarefa para professores, estudantes e gestores sem nenhum ganho significativo em termos de experiências e aprendizados para eles próprios e para a comunidade escolar mais ampla.

Acreditando que os interesses econômicos das produtoras e distribuidoras de filmes nacionais não serão mais fortes que os interesses educativos, a lei me parece auspiciosa para fazer as escolas serem atravessadas por essa vasta e diversificada produção cinematográfica brasileira que só tem acesso atualmente quem frequenta festivais de cinema. Se tomarmos a produção de curtas e médias metragens isso se torna ainda mais verdadeiro. E essas metragens de filmes me parecem ter um potencial muito grande se e quando aproximam das situações escolares, tendo em vista tanto a sua maior facilidade de inserção numa dinâmica muito marcada por tempos curtos, os cinquenta minutos de cada aula ou os vinte minutos de intervalo, quanto principalmente pela sua diversidade na realização de experimentações cinematográficas, trazendo para as escolas uma gama de outros cinemas para além do habitual modo de fazer – e ver – cinema presente nas salas de cinemas dos shoppings e nas telas das tevês comerciais. Para que o cinema tenha força de ampliação cultural ou formação de espectadores é preciso criar permeabilidade e acessibilidade entre essa produção diversificada e as escolas, talvez com a criação e distribuição de kits com filmes brasileiros pelo Estado, ainda que o melhor, mais rápido e provavelmente mais barato caminho seria disponibilizar gratuitamente filmes de diversas metragens em plataformas virtuais.

No entanto, penso que a relação entre cinema e escola não deveria manter a escola e o cinema em seus lugares já estabelecidos. Como já apontaram vários autores brasileiros, entre eles Adriana Fresquet, César Migliorin, Carlos Miranda, César Leite e Inês Teixeira, o cinema tem também forte potencia para o desaprender, para fazer a escola e a educação serem desaprendidas e serem vivenciadas e pensadas a partir de outras miradas, tais como a mirada não disciplinar presente em praticamente todos os filmes produzidos sem um caráter didático.

Para além disso, penso que a escola tem um forte potencial para fazer o cinema derivar e encontrar outros modos de fazer cinema onde outros tipos de imagens venham a proliferar, bem como outros modos de ver. Digo isso a partir de dois processos interligados. Um deles trata-se dos modos mais experimentais e ensaísticos que o cinema contemporâneo tem assumido, com barateamento de produção com os equipamentos de vídeo, equipes menores e flexíveis, decisões mais horizontais entre os membros da equipe, roteiros abertos ou mesmo a ausência de roteiros prévios, o que promove aberturas mais amplas para o encontro com o cotidiano da filmagem, ou melhor dizendo, com o lugar onde o cinema aporta. Para além dos outros tipos de imagens que brotam destes outros modos de fazer cinema, brotam também outras telas e outros modos de experienciar as imagens do cinema, a exemplo das Cosmococas, de Hélio Oiticica e Neville de Almeida, ou de outras, muitas, experimentações realizadas por artistas ao longo do século XX em torno de diferentes modos de assistir cinema, algumas delas derivadas em instalações onde a única tela se desdobra em muitas, algumas vezes localizadas no teto ou no chão, outras forçando o próprio corpo do espectador a “contracenar” com as imagens projetadas, outras ainda... Muitos nomes têm sido dado a este modo de fazer cinema mais aberto ao cotidiano e à vida, como cinema de cozinha, cinema pós-industrial ou cinema expandido.

O outro processo a que me referi antes, que pode se beneficiar muito dessa expansão do cinema para outras margens, é o da educação pensada para além da reprodução e acúmulo de conhecimentos. Quando pensamos numa escola aberta a ouvir o que se passa nos corpos de crianças e jovens num mundo em franca transformação como o nosso, temos uma escola que se volta a criar condições para que esses jovens e crianças expressem o que se passa em seus corpos e nos encontros entre eles e o mundo em sua heterogeneidade de encantamentos, dores e automatismos. Na perspectiva de que “falta linguagem” para expressar tamanhas transformações e novidades vividas atualmente, penso que o cinema possa “dar linguagem” ou, em outras palavras, “dar passagem” para essas experiências dos corpos infantis e juvenis serem expressas através do cinema. Nesse sentido, é preciso desenvolver o encontro entre cinema e escola tendo em vista a produção de imagens e não somente a assistência delas. Incentivar não só a formação do espectador, mas também do produtor, tomando o cuidado para não pensar isso no mesmo sentido dos cineclubes, que tem a tradição de formar cineastas, mas sim nos sentidos que vierem a se configurar nas próprias escolas, incluindo aí possíveis cineastas escolares. Mas afinal, o que seria isto? Não faço a menor ideia. Essa e outras perguntas fazem parte do plano de experimentação que a lei abre para esse encontro entre cinema e escola, ainda que projetos como o *Cinead* e o *Inventar com a diferença*, entre outros espalhados pelo Brasil e o mundo afora, já nos deem pistas para os outros possíveis para o cinema e para a escola quando o encontro entre eles não se dá apenas como mais um lugar onde filmes são assistidos.

CB e Ínia: Poderia contar um pouco da sua experiência como professor na Educação Básica e de como o cinema entrava no seu trabalho em sala de aula?

Como essas experiências o afetaram para o trabalho que atualmente desenvolve, tanto formação de professores, como no interior do Grupo OLHO?

Wenceslao: Minha experiência na Educação Básica iniciou-se no final da década de 1980 – em 1988 tive meu primeiro emprego público como professor de Ensino Fundamental na Rede Municipal do Rio de Janeiro, e aquele contexto de fim de ditadura e início de um período mais democrático foi assinalado na educação brasileira com a profusão de inúmeras propostas curriculares que colocavam a escola e a escolarização como um campo vivo de invenções e disputas. Tive bastante contato com essa vivacidade porque fui monitor em projeto de extensão e pesquisa, no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) , ao longo dos meus anos de graduação, fazendo com que a experimentação de outras metodologias e práticas de ensino fosse algo incorporado em meu fazer(me) docente. Em outras palavras, penso que muito cedo encontrei situações que me levaram a lidar com a condição docente como aberta a problematizações e mudanças, fazendo com que estivesse mais atento – será? – a elementos da cultura que pudessem vir a compor processos educativos.

No entanto, o cinema primeiro entrou em minha vida pessoal e só algum tempo depois passou a ser algo incorporado como material para compor as aulas e demais atividades educativas que pensava e realizava. Há uma curiosidade na minha relação com o cinema que diz respeito aos acasos do espaço: a primeira vez que entrei em contato com filmes fora do circuito comercial foi no Arte UFF, cinema da Universidade Federal Fluminense, que ficava a duas quadras do quarto que aluguei em Niterói quando fui trabalhar no Rio de Janeiro. Como não conhecia quase ninguém lá, era muito tímido e o ingresso era barato, praticamente toda noite ia ao cinema e assim entrei em contato com filmes do tipo *Down by law*, de Jim Jarmusch, e *Betty Blue*, de Jean-Jacques Beineix, entre muitos e muitos outros que já me esqueci, durante os seis meses que morei naquele quarto. Quando mudei dali fui morar em outro quarto no bairro de Botafogo, e ali estava, a mais ou menos cinco quadras, o Estação Botafogo, cinema onde vi mais filmes, inclusive curtas-metragens como *Caramujo-Flor*, de Joel Pizzini, pois frequentava esse cinema não somente a noite, mas também de dia, às vezes assistindo um filme depois do outro, inclusive filmes sem legenda. Pouco depois conheci uma estudante de Letras cinéfila e íamos juntos, para depois sair e beber algo e conversar sobre os filmes. Um enorme aprendizado esse de “continuar (com) o filme” por meio de muitas palavras molhadas pelo álcool. Era um modo de passar o tempo numa época em que, por motivos vários, minha vida restringia-se a trabalhar e ir ao cinema (risos).

Parece exagero, mas não é. Não é exagero essa vivência pessoal, assim como não é exagero falar desses acasos espaciais que me levaram a entrar em contato com um cinema que era outro daquele que se via na tevê. Certamente não há acaso algum do ponto de vista social, afinal se minha condição financeira só me permitisse alugar quartos na periferia de Niterói ou do Rio de Janeiro, eu jamais haveria ido a algum desses cinemas e talvez cinema para mim continuaria a ser somente aquele proveniente de Hollywood.

Mas, enfim, voltando à minha história, após essa cinéfila temporada carioca, viciiei em cinema e daí pra frente, mesmo quando voltei a morar novamente em Juiz de Fora, outra vez o acaso me brindou com a reabertura do Cine Paraíso, um pouco mais distante de onde morava, mas não o suficiente para que meu desejo de estar diante de filmes diferentes não me fizesse subir e descer morros para lá estar, também praticamente todas as noites. Me lembro de assistir ali conjuntos inteiros de filmes de um único diretor – como Glauber Rocha e Ingmar Bergman – ou de um país – como cinema

tcheco ou italiano. Isso foi no final de 1989 e no início da década de 1990 e, apesar de provavelmente já me utilizar do cinema em certas situações escolares – não me recordo bem se isso é verdadeiro, pois naquela época era difícil projetar filmes em classe por não haver projetores nas escolas... mas já haviam as salas de vídeo... – só me recordo com clareza de utilizar filmes em sala de aula quando já morava em Campinas e trabalhava no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e na Escola Comunitária, em ambas lecionei no Ensino Médio.

Naquela época, os filmes entravam nas minhas aulas somente pelas mãos dos conteúdos programáticos; assim, me recordo de utilizar *Onde sonham as formigas verdes*, de Werner Herzog, como material básico para conversar sobre Oceania ou sobre exploração mineral e seus impactos em comunidades tradicionais ou indígenas, no caso, aborígenes australianos. E já me era impossível conversar sobre ele e não destacar a linda e dolorosa música que atravessa o filme, a qual vim a saber, anos depois, ser um *Pie Jesu*, parte do Réquiém de Gabriel Fauré. O filme, como a música, eram parte de um ato fúnebre e essa composição musical traçava no filme um dos seus sentidos mais contundentes. Enfim, o conteúdo trazia o filme para a sala de aula, mas o próprio filme escapava dele (risos). Nessa esteira de lidar com o cinema em minhas aulas, me recordo de ter feito uma proposta de trabalho para os três anos do Ensino Médio de utilização de filmes, ao invés de capítulos de livros didáticos, como material básico para cada um dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Mas ela não foi aprovada pela coordenação da escola em que propus e ela foi a última escola onde lecionei no Ensino Médio, não tendo feito essa mesma proposição outra vez.

Não posso precisar se e como estas experiências com cinema nas escolas onde passei atuaram no que faço agora, pois sinto que a mudança de rumo dessa relação veio principalmente quando ingressei no doutorado e, devido a estudos conceituais, em especial os escritos de Pier Paolo Pasolini e Milton José de Almeida, o cinema passou a ser tomado como linguagem (e mais recentemente também como prática artística, ética e estética), e não mais como conteúdo. Isso muda tudo, pois o cinema e seus filmes deixam de ser chamados a participar da escolarização somente pelos conteúdos e disciplinas escolares e passa-se a permitir muitas outras composições entre o cinema e a escolarização e também com as escolas, a escola aqui sendo pensada como um lugar que abrange uma constelação de trajetórias que atravessam e excedem, muito, a da escolarização. É nesse sentido que pensar a escola como produtora de imagens cinematográficas tem articulado as propostas e experimentações que realizamos no OLHO atualmente, uma vez que isso coloca a escola e o cinema como abertos um ao outro, favorecendo múltiplas metamorfoses em ambos e oferecendo aprendizados outros a todos aqueles que forem afetados pelos encontros entre escola e cinema.

CB e Ínia: Considerando suas pesquisas e experiência com cinema, como percebe a indicação de filmes nos livros e materiais didáticos? E como os docentes podem/poderiam resistir as imagens como forma de ilustração do real?

Wenceslao: Considero sempre positiva a indicação de filmes em materiais didáticos, pois criam visibilidade para a potência do cinema no que se refere à ampliação cultural da escolarização. No entanto, há aí uma tensão inevitável, pois os materiais didáticos, via de regra, indicam os filmes pautados nos conteúdos disciplinares, inserindo os filmes nesse sentido meramente contudístico de ilustração da realidade – a qual, na escola, é definida via de regra disciplinarmente. Isso, de certa forma, retira deles a força de arte e linguagem que inevitavelmente atravessa a todo e qualquer filme.

Penso que esse sentido de ilustração da realidade me parece pode ser facilmente problematizado se e quando, na própria indicação do filme, o material didático destacasse outros elementos cinematográficos para além do conteúdo nele tratado, inserindo o filme na própria cultura – história e geografia – do cinema, bem como apontando que as opções estéticas e éticas de cada filme interferem no modo como cada conteúdo é apresentado em imagens e sons. Usei o verbo apresentar propositalmente, de modo a destacar que os filmes não ilustram ou representam alguma realidade particular, mas sim dão expressão em linguagem cinematográfica a alguns traços do real que, inclusive, podem exceder à realidade já conhecida ao trazer para as imagens e sons algo que veio a ganhar expressão ali pela primeira vez. Em outras palavras, o cinema, enquanto arte e linguagem, pode vir a “dar passagem” para a expressão de experiências que antes dele não haviam conseguido ser testemunhadas, relatadas, apresentadas enfim, tornadas sensíveis pessoal e publicamente. Novamente estou falando a partir da ideia do cinema ser pensado como algo que pode atravessar a escola – e a escolarização – também como algo a ser ali produzido e não somente assistido.

Produzir imagens e conversar com e sobre elas me parece ser a melhor maneira de problematizar e mesmo evitar que a ideia de ilustração do real se dobre sobre as imagens. Até porque ao se darem conta do tanto de coisas que interferem e agenciam a produção de uma imagem cinematográfica, os estudantes e professores têm e terão maiores possibilidades de notar que um conteúdo qualquer, uma realidade qualquer não se manifesta numa imagem tal qual é visto ou pensado, mas sim que, tendo em vista inúmeros fatores e desejos, um conteúdo ou realidade pode ganhar expressão diversa em vários tipos de imagens e que isso ocorre como um processo de escolhas técnicas, temáticas, éticas e estéticas que, ao final, gestam um filme. E esse filme, a despeito de ser arte e linguagem, pode ser entendido também como sendo e tendo um conteúdo específico, um recorte de realidade manifesto *como* imagem, fazendo com que a imagem – e a linguagem na qual ela ganhou existência – seja configuradora desse conteúdo e não mero receptáculo do desejo de algum ou alguns sujeitos que filmaram ou montaram aquela realidade ou conteúdo para que os demais pudessem ter acesso facilitado e privilegiado a ela tal qual ela é. Imagem e linguagem não são transparentes, mas sim opacas, atuam no que expressam e apresentam. Em resumo, é importante saber que fazer um filme – produzir imagens – é um embate *com* o mundo e muitas vezes *contra* o mundo por meio dos signos da linguagem cinematográfica que pode, ela mesma, ser transformada e ampliada no próprio fazer do filme, ou seja, quando esse embate com o mundo implica num embate *contra* a linguagem de modo a reinventá-la para que possa expressar o mundo de outra maneira e trazer ao mundo, enquanto linguagem, algo de novo.

CB e Ínia: Nesta perspectiva, em que medida as imagens, não só as cinematográficas, mas visuais e sonoras (televisivas, clipes, na internet etc.) podem rasurar a tradição da Geografia Escolar, que em grande parte toma as imagens apenas como ilustração, ou algo secundário em relação ao escrito?

Wenceslao: Tenho tentado lidar com algo semelhante a esta preocupação em minhas turmas de graduação de uma disciplina que gosto muito, chamada *Escola e Cultura*. Ela é oferecida para todas as licenciaturas da Unicamp, mas não para turmas de graduações específicas, e sim para turmas com estudantes de diversas graduações. O percurso da disciplina se dá a partir do caminho de pesquisa de cada professor que a assume, fazendo com que a relação entre escola e cultura seja estabelecida de maneira diversa por cada docente.

O meu caminho nesta disciplina tem sido, grosso modo, focar nas imagens dos livros didáticos e, tendo elas como foco privilegiado, apontar a importância que as imagens têm assumido nos materiais didáticos, bem como apresentar e discutir os materiais didáticos a partir da ideia de “forma escolar” – onde a escrita tem papel primordial – e da história das disciplinas escolares – onde o disciplinamento do pensamento fica mais nítido. Busco apontar, a partir das várias análises que os próprios alunos fazem das imagens presentes nos livros didáticos de suas respectivas áreas de graduação, como esse disciplinamento atua nas imagens ao significá-las quase que exclusivamente como ilustrações do texto, variando um pouco os sentidos de acordo com a área de graduação, podendo ser de síntese ou exemplificação nos gráficos e esquemas dos livros de Física, Química ou Matemática, podendo ser de prova da realidade – representação visual – nas fotografias e mapas dos livros de Biologia, Sociologia e Geografia, podendo ser de documento crível nas gravuras, pinturas e fotografias dos livros de História. Com exceção das imagens de abertura dos capítulos, muitas vezes híbridas – montagens e sobreposições com várias imagens –, cujos sentidos são muito associados à sedução do leitor pela via da estética visual, todas as demais imagens buscam dizer de si mesmas como tendo um sentido único, fácil e explicitado no texto principal ou na legenda. Em outras palavras, imagens para não se pensar, apenas para auxiliar, ilustrando, o aprendizado – ou seria melhor dizer, a memorização? – de algum conteúdo configurado efetivamente no texto escrito ou numérico, no caso das disciplinas ou conteúdos fortemente matematizados.

Mas a questão que me fizeram é mais ampla que isso e coloca questões não somente para as relações entre imagens e texto escrito, mas também para a educação em geral e a escolarização em particular. Digo isso porque me parece que as imagens, da maneira ilustrativa que estão nos materiais didáticos – aí incluídos os filmes didáticos – não só não rasuram o texto escrito como o enaltecem e confirmam como lugar do conhecimento a ser valorizado. Mas, afinal, de que tipo de conhecimento estamos falando? E é ao colocar essa pergunta que educação e escolarização são problematizadas e tensionadas, por exemplo, pelas próprias imagens que abrem os capítulos e escapam do tipo habitual de imagem que os livros didáticos apresentam, uma vez que elas são imagens que, por um lado, misturam coisas avizinhandando imagens diversas – as vezes tipos distintos de imagens – sem legenda-las e, por outro, não se pautam a dar ao leitor-observador uma visualidade semelhante à realidade visível aos olhos, escapando, portanto, ao documento verossímil que caracteriza as imagens legendadas e informativas que constituem a quase totalidade das imagens presentes nos materiais didáticos. Por isso os filmes didáticos, por exemplo, são construídos através das estratégias tradicionais do que ficou conhecido como gênero documentário no cinema e na televisão, aquelas estratégias que, via de regra, nos fazem acreditar que estamos vendo algo que não sofreu qualquer interferência dos atos de filmagem e edição e o que nos está sendo mostrado é o essencial – cientificamente falando – daquele assunto ou realidade. Em outras palavras, estratégias que visam dar a sensação de neutralidade e objetividade ao que está sendo visto. Muito semelhante, portanto, ao que ocorre nos livros didáticos através de um tipo de escrita – sistematizadora e impessoal – e de um tipo de imagem – visualmente verossímil – que visam dar ao leitor a sensação de estar diante de um documento crível, porque neutro e objetivo. Cabe dizer, no entanto, que, cada vez mais, essa credibilidade, neutralidade e objetividade está mais amparada nas vulgatas das disciplinas escolares que homogeneizaram o conhecimento dessas disciplinas ao repetirem *ad nauseam* os mesmos conteúdos e as mesmas imagens ano após ano. Ou seja, a sensação de realidade crível, neutra e objetiva, talvez se instale nos estudantes mais por uma espécie de *dejá vu* que por algo intrínseco àquele material

didático ou o *dejá vu* já faz parte das estratégias para dar aos leitores a sensação de realidade.

Digo isso em grande parte amparado em experimentações que venho realizando há muitos anos, desde os tempos em que trabalhava no Ensino Médio, em que mostro aos alunos dois tipos de fotografias pouco habituais em materiais didáticos. O primeiro conjunto de fotos que utilizei foram fotografias do centro urbano de Nairóbi, capital do Quênia, em que a maior parte do espaço visível era preenchido por altos prédios, muitos deles em vidro e aço.



<http://kenia.co.ke/tag/nairobi-kenia/>



Após mostrá-las, perguntava aos estudantes: que cidade é esta? Em nenhuma das dezenas de vezes que fiz essa pergunta alguém respondeu o nome de uma cidade na África. Mas o mais importante vem a seguir, pois muitas vezes os estudantes duvidaram veementemente quando eu afirmava serem de Nairóbi. Se no século XXI essas dúvidas são rapidamente dirimidas ao entrarmos na internet e digitarmos Nairóbi no Google Imagens, ao longo dos anos 1990 ouvi vários alunos indignados dizerem “professor, isso é impossível” e a seguir completavam, ante meus olhos inquisidores, “nunca vimos isso antes”.

O segundo conjunto de fotos que utilizo é uma dupla de cartões postais do Rio de Janeiro cuja visualidade é bastante distinta devido às cores e algumas formas paisagísticas serem nitidamente diferentes, mas que, numa segunda mirada pode-se notar que a paisagem enquadrada é mais ou menos a mesma, com ângulo de mirada e distância do Pão de Açúcar (que aparece no mais ou menos centralizado em ambos) praticamente iguais.



De repente, nota-se que, apesar do tamanho do Pão de Açúcar ser o mesmo nas duas imagens, o tamanho da estátua do Cristo Redentor é completamente diferente entre elas. E mais, que ele está em posição invertida entre uma e outra. Aí começam os risos e sorrisos e a enxurrada de frases e palavras soltas e frases entrecortadas de silêncios e gaguejos num jogo que lembra o dos sete erros, pois a busca dos estudantes é de descobrir qual das imagens é falsa. Ora, isso só é possível fazer porque partem do princípio de que uma fotografia nos dá sempre o verdadeiro, a paisagem tal qual ela é fora do cartão postal.

Pois bem, aqui retomo a pergunta que me fizeram, afinal parecia que havia me desviado dela (risos). Volto, então, à questão da rasura. Se o primeiro conjunto de fotos, as imagens de Nairóbi, com tom documental fotográfico como as demais dos livros didáticos de Geografia, tem força para rasurar o conhecimento proposto pela Geografia Escolar ao problematiza-lo a partir do não aparecimento de certas informações visuais e textuais acerca de algum assunto ou realidade, esse conjunto de fotos, no limite, reafirma a própria relação íntima entre texto e imagem didáticos uma vez que, feito o reconhecimento, as próprias fotografias diriam qual deveria ser a legenda para elas: centro urbano de Nairóbi, capital do Quênia, na África. E tudo estará em sintonia novamente.

Já no segundo conjunto de fotos, os cartões postais apresentam um Rio de Janeiro cuja paisagem é distinta entre as duas imagens, fazendo com que as próprias legendas dadas a eles sejam colocadas sob suspeita pelas fotografias. Mais que isso, a própria fotografia, como linguagem capaz de dar a ver a “realidade em si mesma” é colocada sob suspeita e, justo por isso, exige olhares mais atentos e palavras menos prontas para dizer – legendar seria possível? – dessas imagens que, em sua própria visualidade rasuram o texto escrito que as acompanha e a linguagem que lhes deu existência, a fotografia. Mais que isso, rasuram a própria paisagem do Rio de Janeiro, uma vez que ela poderia ser – e era! – qualquer uma daquelas duas, ainda que elas sejam distintas. Na conversa que se segue com os estudantes busco apontar que ambas são efetivamente imagens verdadeiras e que buscar falseamentos nelas é, de certo modo, ser anacrônico com a própria época que vivemos, onde as imagens são alteradas a todo momento num simples clique em um celular. Proponho, então, que as perguntas a essas duas fotografias-cartões postais deveriam ser outras: o que elas expressam? seriam a expressão do modo do turismo ver-usar-criar a cidade-paisagem? que sensações cada uma delas nos passa ao forçar uma imagem em estética fotográfica a brincar com a paisagem visível? sendo cartões postais, comprados para lembrar ou enviar a alguém um lugar onde estivemos, deveriam mesmo se ater à paisagem visualizável pelos olhos ou poderiam buscar apresentar esse lugar como algo a ser lembrado e, por isso, girar o Cristo Redentor para que ele fique de frente para quem olha a imagem?

Toda essa volta para dizer que me parece que para uma imagem rasurar a língua escrita ela precisa escapar das estratégias de captura que a língua escrita já possui em suas relações com as imagens. Em poucas palavras, ela precisa forçar a língua escrita a ser outra para se relacionar com ela. E se a língua com que se escreve a Geografia Escolar for outra, certamente a Geografia Escolar será outra.

Penso sim que se outros tipos de imagens – e isso inclui clipes, seriados de tevê e gifs da internet – vierem a configurar de maneira mais incisiva e frequente os materiais e atividades escolares de Geografia, a língua escrita desses materiais – e a língua falada destas atividades! – certamente assumirá outros tons, alguns titubeios e ironias, talvez gaguejará e se mostrará frágil, duvidosa, solicitando menos memorização e mais pensamento, menos certezas e mais imaginação e mais pesquisa que apresentem o

mundo como multiplicidade em devir e não como estruturas já e sempre definidas, passíveis de serem mostradas em fotografias e filmes.

CB e Ínia: Como entendeu, a partir dos objetivos e atividades da Rede Imagens, Geografias e Educação, assim como no contexto atual da relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Ensino Básico no Brasil, a realização do IV Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias” na ESEBA?

Wenceslao: Entendi como um gesto ousado, mas necessário para experimentar outras formas de aproximação entre universidade e escola. Mais que necessário, penso foi um gesto bonito de aproximação espacial entre instituições muitas vezes bastante distantes em termos de rumos e possibilidades. Mas entendo também que esse foi um gesto coletivo previsível na Rede, tendo em vista que desde o primeiro momento, no I Colóquio, havia uma alegria corajosa que nos envolvia como sensação comum capaz de nos dar força para seguir nossos desejos e estudos das imagens, por mais estranhos que pudessem parecer, uma vez que eles não se pareciam com nada (risos).

Penso também que fazer um evento acadêmico numa escola de Educação Básica só foi possível porque a própria Rede sempre teve uma relação próxima, ainda que ambígua, com as práticas educativas escolares e, por isso, acolheu e formou mestres e doutores que atuam em escolas como professores da Educação Básica. Essa ambiguidade se reduziu bastante nos últimos anos e a realização do IV Colóquio na ESEBA marca também uma virada para a escola que a Rede fez e que fica muito evidente no projeto comum que iniciamos ao final do evento, focado nas práticas escolares que (não) efetivam relações entre os professores de Geografia e o cinema.

As maneiras como a escola foi se inserindo na própria programação mais acadêmica do IV Colóquio e depois veio a atravessar os dias do evento de inúmeras maneiras – apresentações e perguntas de alunos, visitas à exposição, presenças e conversas nas sessões, nos corredores e almoços – evidenciou para mim o tanto que aquela escola – seria a ESEBA um caso isolado? – estava e esteve aberta à universidade para conversas de igual pra igual, pois me parece os aprendizados terem sido mútuos. O mesmo posso dizer dos integrantes da Rede que, em sua grande maioria, estavam e estiveram abertos àquela escola em particular assim como se aproximam cada vez mais da escola em geral, fazendo isso das maneiras as mais diversas.

Por fim, devo dizer que entendi essa iniciativa e realização como um indício de que nossa Rede está mais segura de suas potencialidades de estudos e experimentações e entende que algumas de nossas potências estão diretamente vinculadas à nossa capacidade de estabelecer bons diálogos e aproximações com os ambientes onde a Educação Básica se realiza de maneira mais efetiva e cotidiana. É uma aposta interessante, vamos ver onde ela vai nos levar.



Wenceslao Machado de Oliveira Junior – Prof. Dr. no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO da Faculdade de Educação/UNICAMP

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791538P0>