



Universidade Federal  
da Grande Dourados

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**THIAGO ALBANO DE SOUSA PIMENTA**

**Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e  
Atravessamentos**

**Dourados**

**2018**



Universidade Federal  
da Grande Dourados

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**THIAGO ALBANO DE SOUSA PIMENTA**

**Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e  
Atravessamentos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flaviana Gasparotti Nunes

**Dourados**  
**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P644c Pimenta, Thiago Albano De Sousa

Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e Atravessamentos [recurso eletrônico] / Thiago Albano De Sousa Pimenta. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Profª Drª Flaviana Gasparotti Nunes.

Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino de Geografia. 2. Cinema. 3. Deleuze. 4. Guattari. 5. Lei 13006/14. I. Nunes, Profª Drª Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**THIAGO ALBANO DE SOUSA PIMENTA**

**Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e**  
**Atravessamentos**

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG/UFGD

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidenta e orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD) \_\_\_\_\_.

2º Examinador:

Prof. Dr. Jones Dari Göettert (UFGD) \_\_\_\_\_.

3º Examinador:

Prof. Dr. Anedmafer Mattos Fernandes (UFTM) \_\_\_\_\_.

4º Examinador:

Dr. Sirley Lizott Tedeschi (UEMS) \_\_\_\_\_.

5º Examinador:

Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez (UFRN) \_\_\_\_\_.

Aos meus filhos, meus pais, meus irmãos, a mim mesmo.

## RESUMO

Este trabalho é um diálogo entre Geografia, Cinema e Ensino. A nossa pesquisa teve como principal delineamento a necessidade de buscarmos novas e outras formas de pensar o Ensino de Geografia, pensando na aproximação com a linguagem artística cinematográfica, dessa forma trouxemos a Lei 13006/14 que torna obrigatória a exibição de, ao menos, duas horas mensais de filmes brasileiros, sendo que a mesma é de grande importância para a abertura do acesso ao cinema ao espaço escolar, assim como uma maior experiência cultural dentro das escolas brasileiras. A tese dialogará com duas produções cinematográficas nacionais, “*A Máquina*” e “*Tainá*”, buscando nos atravessamentos que as obras provocam potencialidades para pensar o Ensino de Geografia. Neste sentido, para pensarmos uma geografia que não reproduza uma imagem dogmática do pensamento, temos que possibilitar que os atravessamentos aconteçam, que outras potencialidades possam nos afetar, dessa forma, o cinema, como linguagem de afetos e perceptos, pode nos atravessar, pode nos colocar em devir permitindo que outros pensares sejam criados, que a diferença se multiplique. Assim, o ensino de geografia não deve ser apenas reprodutor do pensamento geográfico institucionalizado, mas um acontecimento que gera pensamentos, que cria formas de pensar, geografias que emanam da diferença, do fora que é atualizado através do cinema.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Cinema; Deleuze; Guattari; Lei 13006/14.

## **ABSTRACT**

This work is a dialogue between Geography, Cinema and Teaching. Our research had as main outline the need to seek new and other ways of thinking the Teaching of Geography, thinking of the approximation with the cinematographic artistic language, in this way we brought the Law 13006/14 that makes mandatory the exhibition of at least two hours a month of Brazilian films, being that it is of great importance for the opening of the access to the cinema to the school space, as well as a greater cultural experience within the Brazilian schools. The thesis will dialogue with two national cinematographic productions, "The Machine" and "Tainá", seeking in the crossings that the works provoke potentialities to think the Teaching of Geography. In this sense, in order to think of a geography that does not reproduce a dogmatic image of thought, we have to enable crossings to happen, that other potentialities can affect us, in this way, cinema, as a language of affections and percepts, can cross us, put into becoming by allowing other thoughts to be created, the difference multiplies. Thus, the teaching of geography should not only be a reproducer of institutionalized geographic thought, but an event that generates thoughts, creates forms of thinking, geographies that emanate from difference, from the outside that is updated through the cinema.

Keywords: Geography Teaching; Movie theater; Deleuze; Guattari; Law 13006/14.

## SUMÁRIO

Lista de Figuras .....	07
Lista de Tabelas .....	09
Introdução .....	10
Arquipélago 1: Fundamentação Teórica .....	21
Ilha 1: Criação e Pensamento .....	22
1.1.1: Pensar e Criar como uma Necessidade .....	23
1.1.2: Inventarmos a Nós Mesmos .....	31
1.1.3: Há Sempre Um Retorno .....	34
Ilha 2: Fugir da Mediocridade .....	38
1.2.1: O que Nos Identifica? .....	39
1.2.2: Linhas que Fogem do Controle .....	41
1.2.3: O Espaço Liso e o Espaço Estriado .....	42
Ilha 3: Máquina de Guerra .....	47
1.3.1: Afirmar a Vida Como Intensidade Política .....	48
1.3.2: Fuga Nômade e Máquina de Guerra .....	49
Arquipélago 2: Educação e Minoridade .....	54
Ilha 1: Escola .....	55
Ilha 2: A Aula .....	64
Ilha 3: O Professor .....	74
Ilha 4: O Aluno .....	82
Ilha 5: Subjetivação Para Além das Formas .....	89
Arquipélago 3: Geografias e Geograficidades .....	96
Ilha 1: Geografia .....	97
3.1.1: Pensar a Ciência .....	98
3.1.2: Raciocínio Geográfico .....	99
Ilha 2: Genealogia da Geografia .....	105
Ilha 3: Geografia das Multiplicidades .....	111
Ilha 4: Imaginações Geográficas .....	119
Arquipélago 4: Cinema, Linguagem, Potência e Geografias .....	125
Ilha 1: Cinema .....	126
Ilha 2: Lei 13006/14 .....	132
Ilha 3: Professores de Geografia e Cinema .....	137
Ilha 4: Reflexões sobre o Filme “A Máquina” .....	157
Ilha 5: “Tainá: Uma Aventura Amazônica” .....	196
4.5.1: Reverberações .....	224
Arquipélago 5: e.e.e.e.e.e.e .....	226
Bibliografia .....	233
Anexo .....	238

## LISTA DE FIGURAS

### ***Figuras do filme “A Máquina”***

Figura 1 - Retrato que não foi tirado .....	159
Figura 2 - Benzedeira jogando bênçãos .....	163
Figura 3 - Comemoração da Chuva .....	163
Figura 4 - Retrato final da família .....	164
Figura 5 - Karina .....	166
Figura 6 - Anúncio .....	167
Figura 7 - Panfleto .....	168
Figura 8 - Motorista da van .....	168
Figura 9 - Cinegrafista do programa televisivo .....	170
Figura 10 - Cena de programa exibido na TV .....	170
Figura 11 - Relógio .....	171
Figura 12 - Antônio convoca espectadores .....	171
Figura 13 - Clipe musical da banda “The Sconhecidos” .....	172
Figura 14 - Clipe musical no enquadramento da TV .....	173
Figura 15 - Ensaios.....	174
Figura 16 - Reprise de cena.....	175
Figura 17 - Reprise de cena.....	175
Figura 18 - Potência dos corpos .....	176
Figura 19 - Baile de máscaras.....	177
Figura 20 - Antônio com o mundo em suas mãos .....	179
Figura 21 - Geringonça de Antônio .....	180
Figura 22 - A máquina em movimento para colisão contra Antônio.....	181
Figura 23 - Nordestina no futuro .....	181
Figura 24 - Mídia querendo explicações sobre o insucesso da viagem ao tempo .....	182
Figura 25 - Mídia abandona Antônio .....	183
Figura 26 - Karina abraça Antônio.....	184
Figura 27 - Karina e Antônio abraçados na chuva.....	185
Figura 28 - Karina tenta segurar Antônio .....	185
Figura 29 - Antônio é levado para internação compulsória.....	186
Figura 30 - Antônio na clínica psiquiátrica.....	187
Figura 31 - Antônio com os companheiros na clínica .....	187
Figura 32 - Rapaz entrega as chaves.....	189
Figura 33 - Antônio caminhando para Nordestina .....	189
Figura 34 - Encontro dos Antônios .....	190

Figura 35 - Papel escrito por Antônio do futuro para comprovar sua viagem ao tempo .....	191
Figura 36 - Papel escrito por Antônio fala confiante.....	191
Figura 37 - Antônio prevê ventania.....	192
Figura 38 - Antônio na chuva que previu .....	192
Figura 39 - Nordestina no globo terrestre.....	194

### ***Figuras do filme “Tainá: Uma Aventura Amazônica”***

Figura 40 - Onça camuflada entre as árvores.....	197
Figura 41 - Tucano em close.....	198
Figura 42 - Macaco em cima da árvore .....	198
Figura 43 - Bandeira hasteada no barco .....	199
Figura 44 - Macaco preso no barco dos contrabandistas.....	200
Figura 45 - Tucano preso no barco dos contrabandistas.....	200
Figura 46 - Tainá observando os contrabandistas .....	201
Figura 47 - Tainá tirando anta da armadilha .....	202
Figura 48 - Morte do xamã .....	203
Figura 49 - Fade Out da lua .....	203
Figura 50 - Utensílios e equipamentos na floresta .....	204
Figura 51 - Tainá observa Coca-Cola .....	204
Figura 52 - Macaco fazendo atrapalhadas em meio aos utensílios domésticos .....	205
Figura 53 - Homem tocando gaita .....	206
Figura 54 - Juninho jogando videogame .....	208
Figura 55 - Tainá pega macaco que atrapalha o jogo de Juninho .....	209
Figura 56 - Cartaz “Meninas não entram” .....	209
Figura 57 - Tainá olhando para a onça .....	210
Figura 58 - Onça encarando Tainá e recebendo suas mensagens pelo olhar .....	210
Figura 59 - Garota de costas ao grupo no porto de Manaus .....	213
Figura 60 - Gringos .....	214
Figura 61 - Animais se comunicando .....	215
Figura 62 - Juninho no barco com Tainá em um close em seu rosto admirando a natureza .....	215
Figura 63 - Móbile de piranhas .....	217
Figura 64 - Juninho acolhido por Tainá .....	218
Figura 65 - Juninho com semblante sereno .....	219
Figura 66 - Juninho aceitando o desafio de agarrar uma cobra selvagem .....	219
Figura 67 - Amuleto de Tainá representando sua espiritualidade .....	220
Figura 68 - Tainá e Juninho contemplando a natureza preservada .....	222
Figura 69 - Tainá caminhando sozinha pela mata .....	223
Figura 70 - Panorama da mata .....	223

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Filmes citados pelos professores .....	143
Tabela 2 - Filmes Nacionais que os Professores já utilizam .....	153
Tabela 3 - Filmes Nacionais que os Professores Pretendem Utilizar .....	155

## Introdução

Certa vez, na sala de casa, vendo o filme *Camille Claudel*<sup>1</sup>, ainda na infância (talvez com meus 11 ou 12 anos), cenas de nudez atravessam o meu olhar. Minha mãe e meu pai diziam para que eu fechasse os olhos durante essas cenas, mas a curiosidade fazia o meu corpo reagir negativamente às ordens de meus pais. De certa forma, aquelas cenas me afetaram, pois até hoje lembro delas como as primeiras cenas de nudez e relações sexuais que eu vi.

Lembro-me, que na primeira vez que fui ao cinema, com meus 6 ou 7 anos, fui assistir ao filme *Rei Leão*<sup>2</sup>. Uma cena me marcou muito daquele filme, justamente a que retrata a morte do leão “Mufasa”. Cena extremamente triste, o que me fez cair aos prantos no cinema, me afetando, de tal forma, que até hoje lembro deste acontecimento.

Outro episódio da minha infância que me remete ao cinema foi quando fui assistir o filme *Jurassic Park*<sup>3</sup>. Talvez com os meus 7 ou 8 anos, acompanhado do meu irmão mais velho, lembro das cenas do T-Rex e do medo que tomou quando foi nos apresentado este ser na tela. Tive que fechar os olhos diversas vezes, sendo reprimido pelo meu outras diversas vezes, já que a toda cena dessa eu pedia pra ir embora. Este filme me atravessou de uma forma tão ímpar, que até hoje me lembro de como passei medo no cinema com as suas cenas.

O filme *Meu Primeiro Amor*<sup>4</sup> foi também um marco pra mim, e talvez para muitos da minha idade. Lembro-me de assisti-lo pela primeira vez na “Tela Quente” da TV Globo, atraído pela chamada da propaganda. Fiquei acordado até depois da novela do horário nobre para assistir o filme, empolgado com a história de amor que me foi

---

<sup>1</sup> DIREÇÃO: Bruno Nuytten; Roteiro: Bruno Nuytten, Marilyn Goldin; Fotografia: Pierre Lhomme; Trilha Sonora: Gabriel Yared; França; 1988. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/camille-claudel>)

<sup>2</sup> DIREÇÃO: Robert Minkoff, Roger Allers; Roteiro: Brenda Chapman, Irene Mecchi, Jonathan Roberts, Linda Woolverton; Produção: Don Hahn; Trilha Sonora: Elton John, Hans Zimmer; Estúdio: Walt Disney Animation, Walt Disney Pictures; Distribuidora: Disney; EUA; 1994. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-rei-leao>)

<sup>3</sup> DIREÇÃO: Steven Spielberg; Roteiro: David Koepp; Produção: Colin Wilson, Gerald R. Molen; Fotografia: Janusz Kaminski; Trilha Sonora: John Williams; Estúdio: Amblin Entertainment, Universal Pictures; EUA; 1997. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-mundo-perdido-jurassic-park>)

<sup>4</sup> DIREÇÃO: Howard Zieff; Roteiro: Laurice Elehwany; Produção: Brian Grazer; Fotografia: Paul Elliott; Trilha Sonora: Edgar De Lange, James Newton Howard; Estúdio: Columbia Pictures, Imagine Entertainment; EUA; 1991. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/meu-primeiro-amor>)

apresentada durante as propagandas do canal. Além de ter me afetado pela história de amor entre duas crianças, o filme me afetou também (assim como o *Rei Leão*) com a questão da perda e sua história triste marcante.

Filmes como *Central do Brasil*, *Exterminador do Futuro 2*<sup>5</sup>, *Curtindo a Vida Adoidado*<sup>6</sup>, *Lagoa Azul*<sup>7</sup>, *Meu Primeiro Amor*, *Rei Leão*, *Toy Story*<sup>8</sup>, *Auto da Compadecida*<sup>9</sup>, marcaram a minha infância e adolescência, afetando a minha percepção de muitas maneiras. De fato, os filmes passam por nós, nos atravessam, de uma forma que muitas vezes nos é implícita.

A forma como o cinema exprime os detalhes, as relações, os afetos, os sentimentos, faz com que a sua potencialidade seja única. A forma de dizer as coisas, de trazer e dizer sobre o mundo nos afeta, nos traz sensações, nos conduz à uma relação que apenas esta forma de arte consegue criar. O cinema como expressão artística se relaciona conosco, muito diferente das outras formas de expressão, sejam artísticas ou não.

A linguagem cinematográfica com suas capturas de imagens, enquadramentos, agenciamentos audiovisuais, sons, falas, tudo construído, criado como uma potencialidade de afetar nossas percepções. Como dizem Deleuze e Guattari (1992), cinema como campo de relação entre afectos/perceptos.

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.228)

---

<sup>5</sup> DIREÇÃO: James Cameron; Roteiro: James Cameron, William Wisher Jr.; Produção: James Cameron; Fotografia: Adam Greenberg; Trilha Sonora: Brad Fiedel; Estúdio: Canal+, Carolco Pictures Inc, Lightstorm Entertainment, Pacific Western; EUA; 1991. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-exterminador-do-futuro-2>)

<sup>6</sup> DIREÇÃO: John Hughes; Roteiro: John Hughes; Produção: John Hughes, Tom Jacobson; Fotografia: Tak Fujimoto; Trilha Sonora: Arthur Baker, Ira Newborn, John Robie; Estúdio: Paramount Pictures; EUA; 1986. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/curtindo-a-vida-adoidado>)

<sup>7</sup> DIREÇÃO: Randal Kleiser; Roteiro: Douglas Day Stewart; Produção: Randal Kleiser; Fotografia: Néstor Almendros; Trilha Sonora: Basil Poledouris; Estúdio: Columbia Pictures Corporation; EUA; 1980. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/a-lagoa-azul>)

<sup>8</sup> DIREÇÃO: John Lasseter; Roteiro: Alec Sokolow, Andrew Stanton, Joe Ranft, Joel Cohen, John Lasseter, Joss Whedon, Pete Docter; Produção: Bonnie Arnold, Ralph Guggenheim; Trilha Sonora: Randy Newman; Estúdio: Pixar, Walt Disney; Distribuidora: Disney; EUA; 1995. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/toy-story>)

<sup>9</sup> DIREÇÃO: Guel Arraes; Roteiro: Adriana Falcão, Guel Arraes, João Falcão; Produção: Eduardo Figueira; Fotografia: Félix Monti; Brasil; 1999 (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-auto-da-compadecida>)

Emoção, sentidos, atenção, com os filmes entramos numa relação, um acontecer, que nos faz surgir num outro patamar, devir, relação que nos faz mudar, nos faz diferente do que éramos antes. Essas criações artísticas, através dos blocos de sensações que compõem, nos atravessam e nos jogam dentro do indiscernível que é o movimento da existência.

O cinema tem uma potência educativa muito rica. Ele nos faz ver, observar o que, *a priori* “passa batido”, ele nos dá um recorte, mas amplia, ao mesmo tempo, o sensível, a partir daquilo que não iríamos perceber à primeira visão. A linguagem cinematográfica, cuja potências nos permite pensar de outras formas para além das imagens dogmáticas do pensamento, ideias sempre porvir, pensamento numa linha de fuga.

Portanto, somos tomados numa cadeia de imagens, cada um no seu lugar, cada um sendo ele mesmo imagem; mas também somos tomados numa trama de ideias, que agem como palavras de ordem. Por conseguinte, a ação de Godard<sup>10</sup>, “imagens e sons”, vai a um só tempo em duas direções. Por um lado, restituir às imagens exteriores seu pleno, fazer com que não percebamos menos, fazer com que a percepção seja igual à imagem, devolver às imagens tudo que eles têm; o que já é uma maneira de lutar contra tal e qual poder e seus golpes. Por outro lado, desfazer a linguagem como tomada de poder, fazê-la gaguejar nas ondas sonoras, decompor todo conjunto de ideias que se pretendem ideias “justas” a fim de extrair daí “justo” ideias. Talvez haja duas razões, entre outras, pelas quais Godard fez um uso novo do “plano fixo”. É um pouco como certos músicos atuais: eles instauram um plano fixo sonoro graças ao qual tudo será ouvido na música. E quando Godard introduz na tela um quadro negro sobre o qual escreve, não faz dele um objeto de filmagem, ele faz do quadro negro e da escrita um novo meio televisivo, como que uma substância de expressão que tem sua própria corrente, em relação a outras correntes presentes na tela. (DELEUZE, 2008, p. 58-59)

Deleuze cita Jean-Luc Godard, consagrado cineasta francês, sendo um dos que faz/cria a imagem uma potência de nos “desterritorializar”, de criar a imagem para que possamos tirar tudo dela, “tudo que ela tem”. Uma imagem cinematográfica que não exprime “ideias justas”, mas que extrai “justo ideias”, multiplica as ideias, força

---

<sup>10</sup> Um dos maiores cineastas de todos os tempos, Godard, cineasta francês, fez dos seus filmes grandes experimentações da linguagem cinematográfica, sendo uma das maiores referências para outros diretores, críticos e artistas plásticos em geral.

pensar, não assimilar, não comtemplar, mas adentrar na imagem, se jogando nas linhas de fuga que ela possibilita fluir.

Os filmes são partes importantes da nossa vida, das nossas experiências no mundo e nos influenciam na forma como percebemos o mundo e os fenômenos que nos circundam. Dos filmes hollywoodianos aos brasileiros, dos filmes “cult” aos besteiróis americanos, todos eles atravessam de alguma forma nossos corpos modificando a multiplicidade de nossas composições.

A linguagem cinematográfica, como uma expressão artística, de criação, potencializa uma educação menor, faz fluir linhas de fuga, possibilidades de vida mais potente. Se quisermos que nossos alunos pensem um mundo para além das imagens dogmáticas do pensamento, temos que experimentar, temos que ousar e fazer das aulas armas da máquina de guerra. Potencializar a criatividade, criar espaços de experiência com as linguagens artísticas, linguagens para além da mesmice que os aparelhos de Estado multiplicam.

Entender que estes filmes podem criar processos de subjetivações mais potentes, requer pensamento por parte do professor. Os filmes por si só não fazem isso sozinhos. Pensando que muitos dos nossos alunos precisariam ser “alfabetizados” dentro de uma linguagem cinematográfica pois ainda não tem experiência ou hábito, isso requer um trabalho que fuja ou pelo menos desconstrua o cinema comercial hollywoodiano, tendo em vista que os nossos alunos são educados por esses filmes, estão habituados ao monopólio linguístico que Hollywood imprime ao cinema. Educar na relação com o cinema tem o caráter político de possibilitar o acesso a diferentes formas de abordagem da linguagem cinematográfica para além da hollywoodiana.

Lembro-me de que foi na escola a primeira vez que assistimos o filme *Central do Brasil*. Mesmo a professora de Geografia se atendo aos conteúdos, que hoje não me lembro quais estavam atrelados ao filme, o filme me marcou bastante. Hoje me lembro de como aquelas imagens nos sensibilizaram para a miséria do pobre menino perdido na grande cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, muito mais do que fazer com que nós alunos pudséssemos aprender melhor sobre determinado conteúdo, a professora nos deu a oportunidade de assistirmos uma das maiores obras cinematográficas do Brasil. Ela nos fez ter a experiência de assistir uma obra que não estávamos acostumados, enriquecendo a nossa sensibilidade para essa linguagem artística, além de sermos atravessados pelos afetos que o filme suscita.

Outro momento que me veio a memória, ao falar de cinema e educação, foi quando o professor de Sociologia exibiu o curta-metragem *Ilha das Flores*<sup>11</sup>. Se hoje sabemos que este curta é considerado o mais assistido e de maior capilaridade do cinema nacional, quando estávamos no Ensino Médio nunca tínhamos ouvido falar sobre tal obra.

Mas a partir daquele dia, *Ilha das Flores* nunca mais saiu da nossa memória. Ele nos causou choque, ele nos fez pensar e nos sensibilizou de uma forma tão ímpar, que nenhuma daquelas aulas sobre a teoria sociológica clássica (Durkheim, Weber e Marx) poderia nos afetar. Mais uma vez, a obra de arte nos possibilitou ver e sentir aquilo que, na teoria, remete à desigualdade social, de uma forma totalmente diferente.

Pensar que aquela obra, que de início nos parece tão engraçada e divertida, mas ao final nos derruba dentro de imagens assoladoras da realidade de uma população totalmente abandonada pelos “compatriotas”, nos fez pensar, nos desterritorializou-reterritorializou, imprimiu um espaço liso que fez fluir linhas de fuga do controle.

Outro momento importante foi quando, durante uma aula de francês, a professora exibiu o filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*<sup>12</sup>. Se hoje alguém me perguntar se sei algo do idioma francês além do que habitualmente a maioria da população sabe, com toda certeza ficarei sem palavras. Porém, se tem algo que não me esquecerei daquelas aulas foi a exibição deste filme.

O momento marcou, primeiro, porque o filme é muito interessante. Ali, assistimos a história de uma moça dita de uma maneira muito delicada e bonita. As imagens, dentro de uma fotografia com tonalidade amarelada, a todo o momento nos trazia o sabor da vida e dos acasos que possibilitariam que as novas coisas e relações acontecessem. Entretanto, não apenas o filme nos marcou durante essas aulas. Lembro-me que, durante a exibição do filme, um dos nossos colegas de sala aproveitou o silêncio, e talvez o clima mais delicado e sensível, para entregar uma “cartinha de amor” à uma menina a qual ele estava apaixonado. Foi uma das imagens

---

<sup>11</sup> DIREÇÃO: Jorge Furtado; Roteiro: Jorge Furtado; Produção: Monica Schmiedt, Nora Goulart; Fotografia: Roberto Henkin, Sérgio Amon; Trilha Sonora: Geraldo Flach; Estúdio: Casa de Cinema de Porto Alegre; Brasil; 1989. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/ilha-das-flores>)

<sup>12</sup> DIREÇÃO: Jean-Pierre Jeunet; Roteiro: Guillaume Laurant, Jean-Pierre Jeunet; Produção: Claudie Ossard, Jean-Marc Deschamps; Fotografia: Bruno Delbonnel; Trilha Sonora: Yann Tiersen; França; 2001. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-fabuloso-destino-de-amelie-poulain>)

mais engraçadas e marcantes que carrego da escola. Penso, hoje, que isso nos demonstra que a utilização dos filmes como “ferramenta” educativa vai além do que objetivamos enquanto professores. Afinal, há diversos acasos que nos atravessam e mesmo a mais planejada aula, dentro da multiplicidade que ela é, que uma sala de aula é, tem diversas coisas que nos fogem.

Tenho que citar também outro filme que quando assistimos na escola nos marcou. Durante as aulas de História foi exibido o filme *Carlota Joaquina – Princesa do Brasil*<sup>13</sup>. Algumas coisas ficaram marcantes pra nós (que talvez atendiam o objetivo do professor ao exibir o filme), como, por exemplo, compreender o contexto da vinda da família real ao Brasil, observar as condições sanitárias precárias da cidade do Rio de Janeiro naquele período, etc. Porém, a memória que permaneceu do filme foi muito mais ampla do que essa “representação” histórica; também nos lembramos das risadas e momentos engraçados que o filmes nos possibilitou, além de mais uma grande atuação da atriz Marieta Severo, uma das maiores atrizes do Brasil (uma memória que também nos atinge sobre a atuação de Fernanda Montenegro no *Central do Brasil*, sendo até hoje uma das mais emblemáticas atuações cinematográficas desta atriz).

*Tempos Modernos*<sup>14</sup> é outro filme que o professor de História exibiu nas suas aulas. Muitos professores utilizam esse filme até hoje nas suas aulas, seja de Geografia, História, Sociologia ou Filosofia. Com toda certeza, talvez para muitos jovens e crianças, seja o único ou um dos poucos filmes do cinema mudo em preto e branco que assistiram na vida. No meu caso, foi o primeiro filme. Uma obra clássica, que talvez sem a escola muitas pessoas não teriam acesso a essa grande obra da cultura cinematográfica.

A escola é a instituição do Estado com maior capilaridade no território nacional. Pensar que, se não for nela, não haverá outras possibilidades para que estes acontecimentos sejam agenciados, é pensar sobre como podemos utilizar dessa capilaridade, dessa disposição geográfica, para ampliar o acesso das pessoas às

---

<sup>13</sup> DIREÇÃO: Carla Camurati; Roteiro: Carla Camurati, Melanie Dimantas; Produção: Bianca de Felippes, Richard Luiz; Fotografia: Breno Silveira; Trilha Sonora: André Abujamra, Armando Souza; Estúdio: Elimar Produções Artísticas; Brasil; 1994. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/carlota-joaquina-a-princesa-do-brazil>)

<sup>14</sup> DIREÇÃO: Charles Chaplin; Roteiro: Charles Chaplin; Produção: Charles Chaplin; Fotografia: Ira H. Morgan, Roland Totheroh. Totheroh; Trilha Sonora: Alfred Newman, Charles Chaplin; Estúdio: Charles Chaplin Productions, United Artists; EUA; 1936. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/tempos-modernos>)

obras culturais, não apenas do cinema nacional, mas das grandes obras do cinema em geral.

Estamos a pensar a relação do cinema com a educação como forma de criar novos olhares para a geografia, observar mais do que compreender a Geografia institucionalizada, a Geografia Maior, é captar os elementos que passam despercebidos por essa ciência, dar novas potências às geografias menores, às geografias que os professores e alunos vivenciam.

Uma das questões centrais deste trabalho é a necessidade de pensarmos a educação de forma a transformar as aulas em algo mais condizente com o cotidiano dos nossos alunos. Como professor da educação básica, gostaria de contribuir na discussão que amplie as possibilidades de educação.

Também gostaríamos de colocar outro ponto: a educação no Brasil continua subfinanciada. E se ela continua e continuará por algum tempo sendo um compromisso do Estado, muitas vezes comandados, no primeiro escalão, por políticos desprezíveis, que defendem seus interesses enquanto milionários, fazendeiros, religiosos que se enriqueceram pela fé alheia, políticos que se enriqueceram na “carreira” política, há de se pensar, através das nossas possibilidades, dentro da nossa escala de luta, formas de combate a estas estruturas conservadoras.

A escola é onde trabalhamos, é um dos espaços nos quais podemos agir para que outra forma de pensar surja. Uma forma mais viva, que tenha na ação e na criação uma rota para fazer fluir o pensamento. Educar como uma arma - assim pensar para que essa educação possa permitir que o pensamento pense o novo, o diferente, encare o conservadorismo a fim de revirá-lo e buscar alternativas de mudanças.

O sentido geográfico é muito importante para pensarmos isso. Compreender onde estamos, para onde queremos ir, quais são os fatores que nos impedem, quais são os fatores que nos possibilitam, eis alguns pontos que o pensar geográfico contribui para nos afirmarmos numa luta de criação de outros possíveis.

A geopolítica das nossas relações de vizinhança, o que nós podemos captar do nosso solo, do nosso cotidiano, da nossa escola, da nossa aula e transformar numa força de pensamento, numa força que amplia nossa criatividade, é um dos pontos que queremos experimentar e colocar como experimentação para outros trabalhos, outras escolas, aulas e geografias.

O cinema, as imagens, os sons e vídeos, também fazem parte das geografias que nos cercam. Todos os dias temos contatos com criações audiovisuais que dizem sobre o mundo; assim podemos pensar como as nossas aulas podem contribuir para que compreendamos mais este tipo de linguagem. A linguagem imagética, audiovisual e cinematográfica deve estar presente cada vez mais em nossas aulas, pois faz parte das geografias que vivenciamos no dia a dia.

Queremos pensar o cinema como algo que tenha uma grande potência de dizer, de atingir de uma forma que outras linguagens não são capazes. A ciência geográfica, por exemplo, nunca conseguiria dizer e expressar através da sua linguagem os sentidos e sensações que a linguagem cinematográfica consegue proliferar.

Numa realidade onde os nossos alunos, professores, diretores de escola, pais, enfim, uma grande parte da sociedade, tem como visão de cinema o uso da linguagem cinematográfica feita por Hollywood<sup>15</sup>, temos que pensar como romper este conservadorismo. A conservação de uma visão de cinema, a conservação de uma forma de olhar o filme, a conservação de uma visão de história fílmica, tudo isso é conservado através das imagens propagadas pelo cinema hollywoodiano. Este cinema domina o consumo de filmes do “cidadão médio”, mas não é a criação do cidadão médio que queremos. Queremos possibilidades maiores do que o mediano e a mediocridade.

A escola também pode ser política quando possibilita que os alunos tenham contato com outras cinematografias para além da hollywoodiana. O nosso trabalho busca pensar este tipo de ação, ao mesmo tempo entender que há um cinema que exerce certo monopólio e dessa forma deve ser entendido e não excluído. Entretanto, buscamos permitir que as pessoas possam experimentar outros cinemas, outras formas de criação que se utilizam da linguagem cinematográfica, dessa forma trazer esses filmes para a sala de aula, trabalhar mais com diferentes linguagens do cinema

---

<sup>15</sup> A linguagem cinematográfica é muito diversa, sendo que para cada escola cinematográfica, para cada região ou país há uma apropriação dela e distinções entre as suas potencialidades. Quando citamos a linguagem cinematográfica feita por Hollywood queremos fazer uma reflexão crítica à respeito do acesso à essa linguagem, que na maioria das pessoas se restringe às produções feitas pelos estúdios estadunidenses. Não enquadraremos as produções estadunidenses como boas ou ruins, mas criticamos o fato de restringirmos o acesso à linguagem do cinema às produções criadas em um específico país, sendo que poderíamos experimentar outras abordagens cinematográficas, de diferentes países, potencializando a nossa visão sobre o cinema.

e saber explicar algumas das características desta linguagem pode contribuir para que a experiência em cinema nas escolas possam ser mais amplas.

Possibilitando que as pessoas tenham estas experiências, talvez possamos romper (dentro da nossa escala de atuação) com um dos diversos conservadorismos, no caso, a conservação do monopólio estadunidense no cinema. Possibilitar essa experiência pode contribuir para que proliferem outras ideias, outras rupturas.

Dessa forma, nosso trabalho versará sobre as potencialidades da educação, da geografia e do cinema. Dentro da relação entre estas três esferas podemos criar, podemos pensar, podemos inventar outras possibilidades.

O nosso trabalho é dividido em arquipélagos. Nestes arquipélagos há um conjunto de ilhas que através das suas proximidades e vizinhanças formam este conjunto. Assim, dos quatro arquipélagos que compõem este trabalho, há para cada um, um conjunto de ilhas que se avizinham formando os conjuntos da qual fazem parte.<sup>16</sup>

O primeiro arquipélago versa sobre os teóricos e ideias que fundamentam nossas discussões. As fundamentações teóricas que norteiam nosso trabalho e nos permitem refletir sobre os diversos temas que abordamos ao longo da nossa pesquisa. Dentro da rota que traçamos neste mar que é a tese, este é um dos pontos que passamos na construção deste trabalho.

No segundo arquipélago que, dentro da rota da pesquisa que fizemos, se encontram os elementos, ou ilhas, que nos ajudam a pensar sobre a educação, sobre a escola, o ensino, as aulas, os professores e os alunos. Este arquipélago é um dos mais arriscados, pois há grande dualidade entre as estruturas de controle e operação que o Estado imprime na educação, assim como as possibilidades de fuga destas estruturas para pensar algo diferente do que o Estado prevê.

O terceiro arquipélago é o que transborda o pensamento geográfico. Aqui também temos uma relação de dupla via, na qual o discurso científico ao mesmo

---

<sup>16</sup> Gilles Deleuze e Félix Guattari elaboraram uma obra intitulada como “Mil Platôs” (que no Brasil foi dividida em cinco volumes), assim os autores queriam expressar que cada bloco da redação onde havia a articulação dos seus conceitos, havia uma certa independência, cada bloco/platô se definia por si só, sem necessariamente, ser lido de forma cronológica conforme a ordem dos livros e dos “platôs”. Ana Godoy, em seu livro “A Menor das Ecologias” (2008) se dispõe a discutir seus pensamentos a partir da alusão entre continente, ilhas, arquipélagos, derivas e rotas, justamente buscando articular uma forma de disposição textual que pudesse expressar a não-lógica, as diversas conexões que permeiam sua discussão, sendo que a menoridade é uma busca de deriva das explicações macros globalizantes, se afastar do continente, como equivalente a grande massa que territorializa os discursos que buscam explicar tudo. Nos inspiramos nestas duas referências para criar a forma da redação de nossa tese.

tempo em que nos permite criar sentido a determinados fenômenos ditos geográficos, limita as possibilidades de entendimento destes fenômenos. Assim, pensamos em dialogar com uma relação mais empírica, mais próxima da cotidianidade que nos atravessa, numa relação maior com a nossa vizinhança do que com os discursos pré-moldados da ciência. Desta forma, pensamos a geograficidade como um raciocínio necessário e importante.

O quarto arquipélago adentra ao campo da arte. Uma linguagem distinta da ciência e da filosofia que encontramos nos arquipélagos anteriores. Aqui nos encontramos com as potências da linguagem cinematográfica especificamente. Adentramos a recente Lei 13.006/14 que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica.

Assim, logo após a abordagem a respeito da Lei 13006/14, iremos trabalhar os filmes “*A Máquina*” e “*Tainá: Uma Aventura Amazônica*”, buscando aproximações entre a linguagem cinematográfica e a geográfica, objetivando expressar na nossa redação os atravessamentos suscitados pelos filmes que nos permitem pensar uma outra geografia, uma geografia atravessada pela arte.

E neste arquipélago encerramos este recorte, mas isso não quer dizer que a viagem, sem destinos e percursos estabelecidos, se encerrou. Essa viagem tem uma pergunta que nos conduz: “Quais são as possibilidades que os filmes utilizados pelos professores potencializam para o ensino e as geografias?” Aqui temos um trabalho que busca simular esta viagem/deriva, simular este recorte, mas aqui sempre estamos em viagem, em movimento, sempre em devir.

A redação da tese embasou-se na revisão bibliográfica, pensando as geografias, as filosofias e as artes, e as potências de cada um desses campos do pensamento e criação. Além da revisão bibliográfica, a pesquisa também envolveu a aplicação de questionários, sendo que estes foram aplicados junto aos professores de Geografia da rede estadual do Mato Grosso do Sul no município de Nova Andradina. O questionário, além de trazer aspectos qualitativos, do ponto de vista de trazer informações sobre as características e padrões da utilização dos filmes no ensino, também possibilitou o levantamento quantitativo dos filmes usados pelos professores, sendo que a partir deste levantamento selecionamos dois filmes para a análise nesta tese.

A análise dos filmes, selecionados a partir dos questionários aplicados, também envolveu atividades que realizamos, primeiro, em uma formação oferecida para os professores de Geografia da rede estadual do Mato Grosso do Sul na Coordenadoria Regional de Educação – 09 (CRE-9), onde alguns apontamentos levantados nesta formação foram colocados e discutidos nas análises dos filmes. Segundo, desenvolvemos aulas temáticas com alunas de Pedagogia da Associação Novaandradinense de Educação e Cultura (ANAEC), também sendo, alguns dos questionamentos, incluídos na análise dos filmes.

A aproximação que propomos com a arte cinematográfica tem como principal objetivo, nesta pesquisa, permitir outros e novos olhares para o ensino de geografia no diálogo com o cinema e dessa forma ampliar as possibilidades de uma aula. Fazendo esse debate na academia, nos eventos, nas publicações, buscando trazer essa discussão em torno da arte e das possibilidades de atravessamento dela no ensino de geografia, além de formações com os professores, como a articulada na CRE-9, para ampliar o alcance dos resultados atingidos nesta tese.

**Arquipélago 1**  
**Fundamentação Teórica**

**Ilha 1**  
**Criação e Pensamento**

### 1.1.1. Pensar e criar como uma necessidade

Ponderamos sobre a necessidade de nos superarmos, de nos recriarmos, de nos fazermos mais do que somos, de ir além e pensar grande para criarmos algo maior que nós mesmos. A realidade nos encontra, se choca com o nosso corpo, por desventuras políticas, econômicas, reativas, enfim, nos obriga e nos força, a partir das angústias e assolações, criarmos algo outro.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) em *Anti Édipo*, já nos apontavam sobre os recalques e palavras de ordem que nos apavoram e tentam replicar a morte nos tornando réplicas, imagens, figuras daquilo que o sistema entende como adequado. Prefiguram mortos-vivos, que caminham, rastejam como zumbis guiados por um vírus instalado pelos aparelhos de Estado.

Uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos (espaço nômade, ainda não estriado, ou seja, não controlado pelo Estado) como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado (espaço controlado pelo Estado). Para qualquer Estado, não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e, mais geralmente, fazer valer uma zona de direitos sobre todo um "exterior", sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. Com efeito, sempre que possível o Estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de capitais, etc. Mas são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, que regulem as circulações, que relativizem o movimento, que mensurem nos seus detalhes os movimentos relativos dos sujeitos e dos objetos. Donde a importância da tese de Paul Virilio, quando mostra que "o poder político do Estado é *polis*, polícia, isto é, vistoria", e que "as portas da cidade, seus pedágios e suas alfândegas são barreiras, filtros para a fluidez das massas, para a potência de penetração das maltas migratórias", pessoas, animais e bens" (DELEUZE; GUATTARIA, 1997, p.50)

Se olharmos para o mundo no contexto atual, conseguimos localizar alguns fenômenos que nos apresentam a potencialização das forças reativas (se podemos dizer dessa forma, segundo a perspectiva de Nietzsche) e como isso potencializa subjetivações reacionárias. Eis uma faceta perturbadora do contexto atual, algo que nos motiva a escrever, a criar. Sobre forças reativas e ativas, Deleuze, falando sobre o pensamento de Nietzsche, nos diz:

Porque a vontade de poder faz com que as forças activas afirmem, e afirmem a sua própria diferença: nelas, a afirmação está em primeiro, a negação não passa de uma consequência, como um acréscimo de prazer. Mas a característica das forças reactivas, pelo contrário, está em opor-se primeiro ao que elas não são, em limitar o outro: nelas a negação está em primeiro, é pela negação que atingem uma aparência de afirmação. Afirmação e negação são, pois, os qualia da vontade de poder, como activo e reactivo são qualidades das forças. E da mesma maneira que a interpretação encontra os princípios dos valores na vontade de poder. Por fim, evitaremos, em função das considerações terminológicas que precedem, reduzir o pensamento de Nietzsche a um simples dualismo. Porque, como veremos, pertence essencialmente à afirmação ser ela própria múltipla, pluralista, e à negação ser uma, ou pesadamente monista. (DELEUZE, 2007, p. 24)

Assim, essas forças nos afetam e são nelas que agenciamos nossas vontades, os nossos querereres, forças ativas e reativas. As forças ativas e reativas nos motivam a criar, a ter vontade, elas nos atravessam mobilizando nossos corpos, possibilitando devires. Obviamente que as forças reativas, como são inerentes à sociedade em que vivemos, devem ser encaradas e não negadas. Neste sentido, a nossa reflexão é sobre o que queremos a partir dessas forças que nos atingem?

Estes fenômenos são alguns dos exemplos de forças que nos afetam e que também nos motivam a criar, a pensar e, neste sentido, a escrever. Um questionamento que perpassa nossa mente, tendo em vista este contexto que vivemos, é: como estamos dentro desta máquina que reproduz pensares reacionários, estimula mortos-vivos, identificações binárias, e outros tipos de padrões que promovem obscurantismos, fundamentalismos religiosos e mais uma dúzia de posições recalçadas e medíocres?

Como podem as pessoas quererem tal condição de existência? Preferirem a morte à pulsação da vida, viver uma vida de medo, serem controlados pelo medo que bloqueia e recalca os desejos e vontades mais eminentes, num racionalismo tacanho, numa vida pequena, que racionaliza regras e deveres como única possibilidade de existir em sociedade? São estes os seres democráticos<sup>17</sup>, cidadãos, cristãos, entre outros, que não se permitem viver.

---

<sup>17</sup> “A noção de democracia universal emerge como um modo de subjetivação da política que faz coincidir cada um com todos. É a comunidade idêntica a si, na qual cada indivíduo é um militante vinculado a outro, fazendo o contrato reincidir na passagem de um vínculo a outro: seremos irmãos ou inimigos da comunidade, seremos ecologistas ou inimigos da conservação, “um agente tóxico ou infeccioso, uma espécie de ‘perigo biológico’. É a comunidade salvando a sociedade; é a dividualidade arruinando a comunidade e o indivíduo livre.” (GODOY, p.141, 2008)

Podemos parafrasear *Racionais Mc's*, quando dizem “até no lixão nasce flor” na música *Vida Loka Part. 1*, ou seja, no meio dessa “tosquice”, desse chorume, temos que criar e nos recriar. Fazermos maiores que somos e permitir que criemos uma outra possibilidade de vida e existência. A única forma de mantermos e nos sentirmos vivos em meio a essa realidade, a concretude das coisas que nos rodeia e nos afeta, é que sejamos seres criativos e criadores. Aquilo que nos afeta, que dentro desta relação nos faz pensar, é a força que também, num segundo momento, possibilita criarmos.

O pensamento não é algo dado, que acontece dentro de um movimento interno colocado em movimento por nós mesmos; o pensamento é um acontecimento, ele acontece, ele surge dentro de uma relação, como uma composição múltipla; o pensar acontece quando somos atravessados por forças que nos colocam à deriva, que nos colocam o incerto. Neste sentido, o pensamento não é uma imagem carregada de categorias e conceitos, ele não é um dado *a priori* que é reproduzido nas diversas mentes, ele é movimento<sup>18</sup>.

Haveria portanto uma imagem do pensamento que recobriria todo o pensamento, que constituiria o objeto especial de uma "noologia", e que seria como a forma-Estado desenvolvida no pensamento. Esta imagem possui duas cabeças que remetem precisamente aos dois pólos da soberania: um imperium do pensar-verdadeiro, operando por captura mágica, apreensão ou liame, constituindo a eficácia de uma fundação (muthos); uma república dos espíritos livres, procedendo por pacto ou contrato, constituindo uma organização legislativa e jurídica, trazendo a sanção de um fundamento (logos). Na imagem clássica do pensamento, essas duas cabeças interferem constantemente: uma "república dos espíritos cujo príncipe seria a idéia de um Ser supremo". E se as duas cabeças interferem, não é só porque há muitos intermediários ou transições entre ambas, e porque uma prepara a outra, e esta se serve da primeira e a conserva, mas também porque, antitéticas e complementares, elas são mutuamente necessárias. Contudo, não se deve descartar que, para passar de uma à outra, seja preciso um acontecimento de natureza inteiramente diferente, "entre"

---

<sup>18</sup> Para Deleuze e Guattari, o pensamento é nômade, ele não caracteriza universalidade, representação universal, mas singularidades: “A imagem clássica do pensamento, a estriagem do espaço mental que ela opera, aspira à universalidade. Com efeito, ela opera com dois "universais", o Todo como fundamento último do ser ou horizonte que o engloba, o Sujeito como princípio que converte o ser em ser para-nós. Imperium e república. Entre um e outro, todos os gêneros do real e do verdadeiro encontram seu lugar num espaço mental estriado, do duplo ponto de vista do Ser e do Sujeito, sob a direção de um "método universal". Desde logo, é fácil caracterizar o pensamento nômade que recusa uma tal imagem e procede de outra maneira. É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar. Estabelece-se aqui outro tipo de adaptação entre a raça definida como "tribo" e o espaço liso definido como "meio". Uma tribo no deserto, em vez de um sujeito universal sob o horizonte do Ser englobante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41)

as duas, e que se oculta fora da imagem, que ocorre fora dela. Porém, se nos atemos à imagem, constatamos que não se trata de uma simples metáfora, cada vez que nos falamos de um imperium do verdadeiro e de uma república dos espíritos. É a condição de constituição do pensamento como princípio ou forma de interioridade, como estrato. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.34)

Nesta citação os autores tecem uma crítica a este tipo de “interioridade” do pensamento, visto como algo verdadeiro e supremo. Há também uma correlação deste tipo de “noologia” com os dispositivos que o aparelho de Estado utiliza para amplificar a ideia de verdade, de república dos espíritos, de fundamentos, enfim, diversas imagens que são representáveis dentro de um espaço soberano.

Mas o pensamento, como já dissemos, não é um dado, ele não serve à representação. A imagem do pensamento como representação serve ao Estado, serve à soberania deste, serve à conservação do poder deste, se coloca como referência. Mas o pensamento, este acontecimento, ele apenas se dá como expressão de uma relação com a exterioridade, o pensamento não é um ato de evocação de uma interioridade, mas ao contrário, um acontecer que é lançado por algo de fora.

Colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, em suma, fazer do pensamento uma máquina de guerra, é um empreendimento estranho cujos procedimentos precisos pode-se estudar em Nietzsche (o aforismo, por exemplo, é muito diferente da máxima, pois uma máxima, na república das letras, é como um ato orgânico de Estado ou um juízo soberano, mas um aforismo sempre espera seu sentido de uma nova força exterior, de uma última força que deve conquistá-lo ou subjugá-lo, utilizá-lo). Há também uma outra razão pela qual "pensador privado" não é uma boa expressão: pois, se é verdade que esse contra-pensamento dá testemunho de uma solidão absoluta, é uma solidão extremamente povoada, como o próprio deserto, uma solidão que já se enlaça a um povo por vir, que invoca e espera esse povo, que só existe graças a ele, mesmo se ele ainda falta... "Falta-nos essa última força, por carecermos de um povo que nos porte. Buscamos essa sustentação popular..." Todo pensamento é já uma tribo, o contrário de um Estado. E uma tal forma de exterioridade para o pensamento não é em absoluto simétrica à forma de interioridade. A rigor, a simetria só poderia existir entre pólos e focos diferentes de interioridade. Mas a forma de exterioridade do pensamento — a força sempre exterior a si ou a última força, a enésima potência — não é de modo algum uma outra imagem que se oporia à imagem inspirada no aparelho de Estado. Ao contrário, é a força que destrói a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções, toda possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo do Verdadeiro, do Justo ou do Direito (o verdadeiro cartesiano, o justo kantiano, o direito hegeliano, etc). (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.38-39)

Assim, dentro desta discussão, estamos propondo pensar sob o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

A título de comparação, no filme *Amnésia*<sup>19</sup>, o personagem principal todos os dias perde sua memória de curto prazo e vive com alguns *flashes*, imagens repentinas, do que poderia ser “seu passado”. Podemos pensar que o personagem do filme está em constante processo de desterritorialização, a todo momento está perdendo suas referências de memória.

Entretanto, este personagem vive em torno de uma tentativa de vingança contra os supostos assassinos e estupradores da sua ex-esposa. Para buscar meios de preservar parte da sua memória, ele tatua algumas frases que o permitem resgatar determinadas lembranças que ele julga importantes. Este é meio de reterritorialização do personagem. Podemos questionar a obsessão do personagem por vingança e seu desejo de visitar seu passado, já que, se o passado não o faz viver melhor o presente, qual é o porquê de ficar criando meios de preservá-lo?

Deleuze e Guattari em diversas obras abordam estes conceitos para falar de aspectos próprios da sua filosofia. Segundo os autores, há dois tipos de processos de desterr

itorialização; assim eles pontuam a desterritorialização absoluta e a relativa<sup>20</sup>:

Existe uma D [os autores utilizam o D como abreviação de desterritorialização] absoluta, e o que quer dizer "absoluto"? Seria preciso, inicialmente, compreender melhor as relações entre D, território, reterritorialização e terra. Em primeiro lugar, o próprio

---

<sup>19</sup> DIREÇÃO: Christopher Nolan; Roteiro: Christopher Nolan, Jonathan Nolan Produção: Jennifer Todd, Suzanne Todd; Fotografia: Wally Pfister; Trilha Sonora: David Julyan; Estúdio: I Remember Productions, Newmarket Capital Group, Summit Entertainment, Team Todd; EUA; 2000. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/amnesia-2000>)

<sup>20</sup> O termo "desterritorialização", neologismo surgido no Anti-Édipo, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização - o conjunto formando em sua versão acabada o conceito de ritornelo. Distingue-se uma desterritorialização relativa, que consiste em se reterritorializar de outra forma, em mudar de território (ora, devir não é mudar, já que não há término ou fim para o devir - haveria talvez nesse ponto certa diferença com relação a Foucault); e uma desterritorialização absoluta, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga (se devir não é mudar, em contrapartida toda mudança envolve um devir que, apreendido como tal, nos subtrai à influência da reterritorialização: cf. o conceito de "contra-efetuação" do acontecimento, LS, 21' série, e a questão "o que se passou?", MP, platô 8). Tal é o esquema aproximado que prevalece no Anti-Édipo, onde "desterritorialização" é sinônimo de "decodificação". Entretanto, já se coloca o problema da "reterritorialização", que leva ao tema polêmico da "nova terra", sempre por vir e a ser construída, contra toda terra prometida ou ancestral, reterritorialização arcaica de tipo fascista. (ZOURABICHVILI, 2004, p.23)

território é inseparável de vetores de desterritorialização que o agitam por dentro: seja porque a territorialidade é flexível e "marginal", isto é, itinerante, seja porque o próprio agenciamento territorial se abre para outros tipos de agenciamentos que o arrastam. Em segundo lugar, a D, por sua vez, é inseparável de reterritorializações correlativas. É que a D nunca é simples, mas sempre múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo de formas diversas, mas porque faz convergirem velocidades e movimentos distintos, segundo os quais se assinala a tal ou qual momento um "desterritorializado" e um "desterritorializante". Ora, a reterritorialização como operação original não exprime um retorno ao território, mas essas relações diferenciais interiores à própria D, essa multiplicidade interior à linha de fuga (cf. "teoremas de D"). (...) Eis, portanto, o que significa "absoluto": o absoluto nada exprime de transcendente ou indiferenciado, nem mesmo exprime uma quantidade que ultrapassaria qualquer quantidade dada (relativa). Exprime apenas um tipo de movimento que se distingue qualitativamente do movimento relativo. Um movimento é absoluto quando, sejam quais forem sua quantidade e velocidade, relaciona "um" corpo considerado como múltiplo a um espaço liso que ele ocupa de maneira turbilhonar. Um movimento é relativo, sejam quais forem sua quantidade e velocidade, quando relaciona um corpo considerado como Uno a um espaço estriado no qual se desloca, e que mede segundo retas pelo menos virtuais. A D é negativa ou relativa (contudo já efetiva) cada vez que opera conforme esse segundo caso, seja por reterritorializações principais que bloqueiam as linhas de fuga, seja com reterritorializações secundárias que as segmentarizam e tendem a rebatê-las. A D é absoluta, conforme o primeiro caso, cada vez que realiza a criação de uma nova terra, isto é, cada vez que conecta as linhas de fuga, as conduz à potência de uma linha vital abstrata ou traça um plano de consistência. Ora, o que complica tudo é que essa D absoluta passa necessariamente pela relativa, justamente porque ela não é transcendente. Inversamente, a D relativa ou negativa tem, ela própria, necessidade de um absoluto para conduzir sua operação: faz do absoluto um "englobante", um totalizante que sobrecodifica a terra e que, como conseqüência, conjuga as linhas de fuga para detê-las, destruí-las, em vez de conectá-las para criar (nesse sentido, opúnhamos conjugação e conexão, ainda que com freqüência nós as tenhamos tratado como sinônimos desde um ponto de vista muito geral). Há, portanto, um absoluto limitativo que já intervém nas D propriamente negativas ou mesmo relativas. Ainda mais, nessa virada do absoluto, as linhas de fuga não são apenas bloqueadas ou segmentarizadas, mas convertem-se em linhas de destruição e de morte. É justamente aí que o negativo e o positivo estão em jogo no absoluto: a terra cinturada, englobada, sobrecodificada, conjugada como objeto de uma organização mortuária e suicida que a rodeia por toda parte, ou então a terra consolidada, conectada ao Cosmo, situada no Cosmo segundo linhas de criação que a atravessam como outros tantos devires (as palavras de Nietzsche: Que a terra se torne leve...). Portanto, são pelo menos quatro formas de D que se afrontam e se combinam, e que é preciso distinguir por regras concretas. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.198-199)

Desterritorialização-reterritorialização tendo em vista o retorno, ou recodificação, como algo novo, o retorno da diferença. Neste ponto, podemos encarar o pensamento como um devir, sempre jogado às relações que descodifica e recodifica em movimentos repetidos.

Em Mil platôs, o esquema se complica e sofisticada em torno de uma acentuação da ambivalência da relação com a terra - profundidade da terra natal e espaço liso do nomadismo - que, com isso, afeta também o território. Não apenas a rigidez do código não dá mais conta de todos os tipos de território, bem como a reterritorialização e doravante plenamente assumida como o correlato de qualquer desterritorialização, posto que ela não se efetua mais necessariamente sobre um território propriamente dito, mas, quando e absoluta, sobre uma terra não delimitada: agenciamento nômade, deserto ou estepe como território paradoxal, onde o nômade "se reterritorializa sobre a própria desterritorialização." (ZOURABICHVILI, 2004, p.23)

Territorialização como elo referencial que temos, que carregamos com base nos referenciais linguísticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros.

Desterritorialização como movimento que nos desnorteia, ou seja, que coloca em suspensão os nossos referenciais que nos permitem certa territorialização. Podemos associar o movimento de desterritorialização como o ato de pensar, o acontecimento que gera o pensamento. Neste sentido, a desterritorialização, o pensamento, acontece em meio a uma relação, a um conjunto de confluências que nos forçam a pensar. Dizendo isso, tiramos um pouco do entendimento de que o ato de pensar é algo que acontece intencionalmente, ou seja, quando queremos pensar, fazemos um esforço para colocar os nossos neurônios pra funcionar e dessa forma ele acontece apenas como uma resposta a uma intenção e vontade<sup>21</sup>, sem necessariamente precisar de outras forças, além de nós mesmos, para que ele aconteça. Ao contrário disso, tendo com base Deleuze e Guattari (1997), interpretamos que o pensamento é relacional e é necessário que forças nos atinjam e nos provoquem forçosamente uma desterritorialização.

---

<sup>21</sup> Aqui nos encontramos também com Friedrich Nietzsche sobre a sua ideia de vontade de poder, pois essa vontade é um fenômeno relacional, ou seja, está relacionado com as forças que afetam nossos corpos (como, adiantamos na citação de Deleuze (2007) sobre forças reativas e ativas). Essas forças, sejam reativas ou ativas, se conjugam com o nosso corpo permitindo que desejos e vontades aconteçam. "A vontade de poder é o elemento diferencial de onde derivam as forças em presença e a sua qualidade respectiva num complexo (...) É por vontade de poder que uma força dirige, mas é também por vontade de poder que uma força obedece." (DELEUZE, 2007, p. 24)

A reterritorialização é um movimento. É o reestabelecimento de novos referenciais, um reagrupamento de elementos que nos orienta. Se ficássemos na desorientação entraríamos numa espécie de loucura, não há criação na pura loucura e cairíamos num caos. Na verdade, queremos pescar no caos, queremos experimentar o caos profundo para que ele nos permita voltar com uma visão nova, diferente da que estávamos. Construir algo novo, ser afetado por forças outras, mas não se perder no caos. Ser atingido pelo caos e se desprender no momento exato para que ele possa motivar uma nova criação.

Assim consideramos que o pensamento/criação é uma necessidade para que possamos fabular sentidos, criarmos condições de existência. A necessidade de reinventarmos a nós mesmos, de remodelação constante, de sempre nos debruçarmos sobre as nossas condições e de como podemos potencializar uma vida mais viva.

Toda essa vontade emana do sentimento de choque contra as subjetividades controláveis. Subjetividades que são controláveis e dóceis, que se contentam em cumprir e obedecer as leis do Estado, as leis religiosas ou as normas de “etiqueta”. A repulsa por este tipo de subjetivação é uma força que nos obriga a pensar e a criar as nossas próprias válvulas de escape, fabularmos nossas “realidades” para que assim potencializemos estilos e caminhos distintos, formas outras de subjetivação. É uma necessidade para criarmos, neste sentido pensa Deleuze:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (DELEUZE, 1999, p. 03)

Aqui Deleuze nos coloca que para que a criação aconteça deve haver uma necessidade latente, algo que nos motive a pensar e criar. Mesmo colocando como exemplos a filosofia e o cinema, pensamos que esta citação muito diz sobre as forças que perpassam o ato de criar. Neste sentido, como movimento que emana de uma necessidade.

Pensar e criar, permitir que as forças nos provoquem o coloquem em suspensão os nossos nortes, fazer da desterritorialização uma virtude que possibilita que a novidade surja, uma criação.

### 1.1.2. Inventarmos a nós mesmos

A concretude do mundo, os esgotos e chorumes, os gostos e sons, as imagens, tudo isso faz parte de nós e nos afeta. Essa geograficidade, conjunto de elementos que nos acossa, é aquela que nos nutre, seja nos motivando positivamente ou negativamente. Não necessariamente o positivo e o negativo carregam pesos morais, apenas geram relações com o nosso corpo que absorvemos de maneiras distintas. Parece-nos que os elementos que nos assolam, aqueles que nos provocam, nos confrontam incisivamente para uma urgência de criação.

Ficar presos ao corpo que estamos, do ponto de vista da tentativa de organização a que somos impostos, ser controlável, ser sustentável, se reger, se contentar em manter as coisas como são, obedecer, ser dócil, seguir uma ética morta, uma representação e imagem do que seria o bom, ser cidadão, ser uma boa pessoa, cidadão de bem, ser saudável, cuidar da natureza, tenha paciência, não estoure, e mais um milhão de caixinhas morais que podemos nos enquadrarmos.

Radiohead – Fitter Happier <sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Tradução da letra (<https://www.lettras.mus.br/radiohead/79032/traducao.html>): Em forma, mais feliz, mais produtivo, Confortável, Sem beber demais, Exercícios regulares na academia (3 dias por semana) Se relacionando melhor com seus sócios e empregados, À vontade, Comendo bem (Nada de comidas de microondas e gorduras saturadas), Um motorista mais paciente e melhor, Um carro mais seguro (Um bebê sorrindo no banco de trás), Dormindo melhor (Sem pesadelos), Sem paranoia, Cuidadoso com todos os animais (Nunca lavando aranhas nos buracos das tomadas), Mantendo contato com velhos amigos (Desfrutar de uma bebida de vez em quando), Frequentemente checar o crédito no banco (moral)(um buraco na parede), Favores por favores, Afeiçoado, mas não amando, Ordens permanentes de caridade, Aos domingos super-mercados "anéis viários" (Não matar traças ou colocar água fervente em formigas), Lavar o carro (Também aos domingos), Já sem medo do escuro ou das sombras do meio-dia Nada tão ridículamente adolescente e desesperado, Nada tão infantil - em um ritmo melhor, Mais devagar e calculado, Sem chance de escapar, Agora empregado de si mesmo, Em causa (mas impotente), Um membro da sociedade informado e habilitado (pragmatismo, não idealismo), Não vai chorar em público, Menos chances de doenças, Pneus que aderem no molhado (Foto do bebê com cinto de segurança no banco traseiro), Uma boa memória, Ainda chora em um filme bom, Ainda beija com saliva, Não mais vazio e frenético como um gato amarrado a um pedaço de pau, Que é levado à merda do inverno congelado (A capacidade de rir de fraqueza), Calmo, Em forma, Mais saudável e mais produtivo Um porco em uma gaiola de antibióticos.

Fitter, happier  
More productive  
Comfortable  
Not drinking too much  
Regular exercise at the gym, three days a week  
Getting on better with your associate employee contemporaries  
At ease  
Eating well, no more microwave dinners and saturated fats  
A patient, better driver  
A safer car, baby smiling in back seat  
Sleeping well, no bad dreams  
No paranoia  
Careful to all animals, never washing spiders down the plughole  
Keep in contact with old friends, enjoy a drink now and then  
Will frequently check credit at moral bank, hole in wall  
Favours for favours, fond but not in love  
Charity standing orders on sundays, ring-road supermarket  
No killing moths or putting boiling water on the ants  
Car wash, also on sundays  
No longer afraid of the dark or midday shadows, nothing so ridiculously teenage and desperate  
Nothing so childish  
At a better pace, slower and more calculated  
No chance of escape  
Now self-employed  
Concerned, but powerless  
An empowered and informed member of societ, pragmatism not idealism  
Will not cry in public  
Less chance of illness  
Tires that grip in the wet, shot of baby strapped in backseat  
A good memory  
Still cries at a good film  
Still kisses with saliva  
No longer empty and frantic  
Like a cat  
Tied to a stick  
That's driven into  
Frozen winter shit, the ability to laugh at weakness  
Calm, fitter, healthier and more productive  
A pig in a cage on antibiotics

Nesta canção, do grupo britânico *Radiohead*, há uma espécie de receituário de como sermos uma pessoa “melhor” para os padrões sociais contemporâneos. Mas são estes mesmos padrões que tentam frear nossos desejos, vontades, querereres, eles buscam nos codificar e homogeneizar, deixar-nos mais controláveis, pessoas que se comportam dentro do que é entendido como adequado, cidadãos que seguem as leis do seu país, mesmo que o Estado promova morte, desigualdade, privilégios e outras mazelas.

Neste sentido, evocamos a necessidade de superarmos essa “natureza”, irmos além do que nos cerca e tenta conduzir nossa vontade, buscarmos ser mais do que somos, no que tange a superação de nós mesmos, criando outros, diferenças, possibilidades, multiplicidades, sentidos e agenciando no mundo as variáveis de destinos que nos rodeiam e saboreando-as, colocando-nos como pessoas que querem, que tem vontade, que buscam experimentações, que vivem uma vida viva onde as tristezas e felicidades vão retornar, mas sem nos abater ou nos conformarmos. Eis uma possibilidade de encarar o mundo que vivemos, sem temer!

A invenção de si é movida por uma vontade que afirma – novamente, invenção que é o expresso de um querer mais, de forças de expansão alheias às proposições da ecologia – salvar a terra, salvar os homens, salvar as plantas, etc. – porque não se busca mais conservar nada além da força. Na realidade, constitui o *conservar-se da força*. Extrair as linhas de tudo o que é dado à experimentação, eis aí a menor das ecologias, as menores ecologias, silenciosas e subterrâneas, máquinas de guerra, indômitas piratarías. Devir-criança, devir-animal, enfim, todos os devires implicam algum tipo de traição: traição à forma, traição à norma. (GODOY, 2008, p. 285)

Ana Godoy (2008) versa sobre a ecologia menor, em contraposição à uma ecologia institucionalizada pelo Estado, mas nesta citação queremos agenciar aquilo que ela fala sobre a necessidade de conservarmos nada além da força, ou seja, a experimentação, vontade e querer que temos, para afirmarmos nós mesmos, inventarmos nós mesmos destruindo as formas e representação de como deve ser a vida.

Podemos pensar, citando o personagem principal (Ron Woodroof) do *filme O Clube de Compra de Dallas*<sup>23</sup>, como este conseguiu se recriar, potencializar suas forças, para superar sua doença. No filme, Ron, à primeira vista, é um típico malandro cowboy texano. Figura machista, homofóbica, que em meio às relações sexuais que tinha com mulheres diversas, contrai HIV. Ron, então, começa a viver todos os preconceitos que o portador do vírus vivia naquela época (hoje há menos preconceito do que na época retratada pelo filme, anos de 1980, porém, ainda existe), todos os seus falsos amigos o abandonam, o hostilizam como “bichinha” (a AIDS naquele período – mas até hoje – era pejorativamente associada às populações LGBTs).

---

<sup>23</sup> DIREÇÃO: Jean-Marc Vallée; Roteiro: Craig Borten, Melisa Wallack; Produção: Rachel Rothman, Robbie Brenner; Fotografia: Yves Bélanger; Estúdio: Truth Entertainment; EUA; 2013 (fonte: <https://www.cineclick.com.br/dallas-buyers-club>)

Porém, os únicos que se aproximam dele neste momento complicado da vida são as pessoas que conhece depois de descobrir a doença, inclusive seu principal amigo, a transexual Rayon. Ele começa a mudar seu pensamento e depois se engaja na questão que envolve o tratamento das pessoas portadoras de HIV e o acesso aos medicamentos considerados ilegais no EUA na época.

Todos os acontecimentos que ocorrem na vida do personagem fazem dele o que ele se torna, uma pessoa que afirma a si mesma e se engaja numa luta necessária.

### 1.1.3. Há sempre um retorno

Friedrich Nietzsche falou sobre a possibilidade de vivermos um “eterno retorno”, uma vida onde os acontecimentos variam, mas dentro das mesmas possibilidades, dos mesmos sentimentos. Não há outra coisa além do retorno eterno dos mesmos acontecimentos, afirma Nietzsche:

Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é infelizmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira. (NIETZSCHE *apud* LAURO, 2017, s/p)

Encarar esta sentença é um desafio de pensamento que Nietzsche nos coloca. Saber que o que vivemos hoje é uma variação daquilo que já vivenciamos pode ser encarado com pessimismo e tristeza, mas também como um convite à experimentação mais particular desses retornos. Neste sentido, estamos mais abertos para a segunda opção, a de como encarar esta sentença pesada que Nietzsche nos propõe<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> O aforismo de Nietzsche é intitulado o maior dos pesos porque retira Deus como o ponto máximo de onde retirávamos e pesávamos nossos valores antigos e traz esta nova possibilidade: pesar nossos valores com o peso do Eterno Retorno. “Deus está morto!” Nós o matamos. Então, cabe a nós pesar este ato e criar novos valores no sentido de avaliar, medir, estimar, pensar sobre eles, realizar uma genealogia. Por isso, o mais radical dos pensamentos, aquele que refunda a imanência, desfaz o que Platão fez. (LAURO, 2017, s/p)

Não há metafísicas, não há discursos que nos salvam, exterioridades que nos explicam, nem imagens idílicas do que deveríamos ser<sup>25</sup>, o que há é a realidade na sua dura concretude, o eterno retorno como repetição eterna do mesmo, dos mesmos sentimentos, dos mesmos gostos, dos mesmos climas e temperos.

O Eterno Retorno seleciona porque dilacera quando passivamente interpretado e leva ao êxtase quando ativamente vivido! O Eterno Retorno é o niilismo mais selvagem que assusta aqueles que buscam um sentido fora deste mundo, mas a maior bênção para aqueles que querem viver neste. Ele abre dois caminhos: um, onde a exaustão se esgota por si mesma; outro, onde a abundância se supera: se separa e se expande. Daí a necessidade de transvalorar os valores, trazendo novas possibilidades para a existência. E para isso precisamos de novos pensamentos, agora desafiadores e que nos façam ir além! Caso contrário, o desafio do Eterno Retorno nos esmagará! (LAURO, s/p, 2017)

Esse niilismo mais selvagem tem enorme potencial para nós repensarmos a forma como vemos a nossa existência, de dar tonalidades milhares às nossas vontades, os nossos desejos, as forças que querem se expandir a partir de nós. Assim como no filme *Feitiço do Tempo*<sup>26</sup>, onde o personagem está preso num dia entediante, todos os dias que acorda ele se depara com as mesmas situações. Agenciando o filme citado, assim como o personagem principal, podemos pensar o eterno retorno como uma possibilidade, como uma realidade que nos permite pensar em nós mesmos, para que a cada repetição possamos ter experiências interessantes, aproveitar essa realidade para sermos cada vez maiores e nos aperfeiçoarmos naquilo que achamos necessário.

Encarar a sentença do eterno retorno é também fazer das experiências algo que seja eterno, fazer da nossa vida algo que possa expressar o que queremos e o

---

<sup>25</sup> Nietzsche foi um notório crítico deste tipo de pensar que busca, em meio às representações mortas transcendentais e metafísicas, um sentido, uma ordem em meio ao vivido. Vivem uma representação, não vivem a concretude que a empiria nos possibilita, neste sentido o filósofo diz em “Assim Falou Zaratrusta”: “Agora está claro para mim o que as pessoas procuravam acima de tudo, quando procuravam os mestres da virtude. Procuravam para si um bom sono e virtudes promovidas pela papoula. Para todos esses sábios, catedráticos acadêmicos louvados, a sabedoria era dormir sem sonhos: não conheciam maior sentido para a vida. Ainda hoje, há provavelmente alguns, como esse pregador da virtude, e nem sempre tão honrados. Mas seu tempo já passou. E eles não permanecerão de pé por muito mais tempo: pois estão deitados” (NIETZSCHE, 2014, p.43)

<sup>26</sup> DIREÇÃO: Harold Ramis; Roteiro: Danny Rubin, Harold Ramis; Produção: Harold Ramis, Trevor Albert Fotografia: John Bailey; Trilha Sonora: George Fenton; Estúdio: Columbia Pictures Corporation; EUA; 1993 (fonte: <https://www.cineclick.com.br/feitico-do-tempo>)

que desejamos. Neste sentido, trazemos uma citação do livro “Assim Falou Zaratustra”, sobre o “sabor” desta experiência de eternidade:

Entretanto, aconteceu uma coisa mais espantosa daquele longo dia espantoso: o mais feio dos homens recomeçou outra vez e pela última vez a guaguejar e bufar quando chegou a ponto de se exprimir por palavras, eis que saltou fora de sua boca uma pergunta boa, profunda e clara que comoveu o coração de todos os que ouviam. “Meus amigos, todos os que aqui estão”, falou o mais feio dos homens, “o que é que achais?” Por causa do dia de hoje – eu estou contente, pela primeira vez, por ter vivido minha vida inteira. E não é o bastante que eu dê este testemunho. Vale a pena viver na Terra: um dia, numa festa. Zaratustra ensinou-me a amar a Terra. ‘Isso era? – a vida?’, direi para a morte. ‘Pois muito bem! Quero-a de novo outra vez!’ – Meus amigos, o que vos achais? Não quereis, como eu, dizer para a morte: ‘Isso era a vida?’ Pois muito bem, graças a Zaratustra! Quero-a de novo outra vez!”. (NIETZSCHE, 2014, p. 425)

Assim, como ocorreu com o “homem mais feio do mundo”, podemos encarar que a ideia de eterno retorno é uma possibilidade de fazermos nossas experiências mais belas e autênticas retornarem mais vezes, afirmar as experiências que nos motivam.

Pensar o eterno retorno é o convite que Nietzsche nos faz para vivermos a vida sem rodeios, vivermos uma vida encarando o fato de que não há um sentido absoluto, uma explicação lógica de começo, meio e fim para a nossa existência, e, mais ainda, que os sentidos transcendentais não passam de representações que mumificam o saboreio e a experimentação de cada momento. Assim trazemos a música “*Besta é Tu*” dos *Novos Baianos*, como um convite para uma vida mais singular.

Os Novos Baianos – Besta é Tu

Besta é tu! Besta é tu!  
Besta é tu! Besta é tu!

Não viver nesse mundo  
Besta é tu! Besta é tu!  
Besta é tu! Besta é tu!  
Se não há outro mundo...

Porque não viver?  
Não viver esse mundo  
Porque não viver?  
Se não há outro mundo

Porque não viver?  
Não viver outro mundo...

Besta é tu! Besta é tu!  
Besta é tu! Besta é tu!

Não viver nesse mundo  
Besta é tu! Besta é tu!  
Besta é tu! Besta é tu!  
Se não há outro mundo...

Porque não viver?  
Não viver esse mundo  
Porque não viver?  
Se não há outro mundo  
Porque não viver?  
Não viver outro mundo...

E pra ter outro mundo  
É preci-necessário  
Viver!  
Viver contanto  
Em qualquer coisa

Olha só, olha o sol  
O maraca domingo  
O perigo na rua...

O brinquedo, menino  
A morena do rio  
Pela morena eu passo o ano  
Olhando o rio  
Eu não posso  
Com um simples requebro  
Eu me passo, me quebro  
Entrego o ouro...

Mas isso é só  
Porque ela se derrete toda  
Só porque eu sou baiano...

Besta é tu! Besta é tu!  
Besta é tu! Besta é tu!

O convite que Nietzsche e os Novos Baianos nos fazem é viver essa dimensão,  
viver esse mundo, pois não há nada além dele mesmo.

**Ilha 2**

**Fugir da Mediocridade**

**1.2.1. O que nos identifica (e o que nos multiplica)?**

Conversando com alguns amigos sobre as nossas aflições políticas em meio à ascensão de movimentos reativos na sociedade brasileira e como isso implica na prática em sala de aula, levantamos alguns teóricos como Michel Foucault e Gilles Deleuze para pensar sobre como poderíamos apropriar deles conceitos interessantes para analisar a nossa realidade. Um dos colegas apontou mais ou menos no seguinte sentido: “Pós-estruturalistas? O blábláblá de sempre?” Eis um movimento de rotulação que percebemos naquela resenha.

Essa rotulação, identificação, se coloca como operacionalização do recalque das inúmeras forças que um pensamento, um conceito, pode potencializar. A ironia do nosso colega rotulando aquilo que ele menospreza, demonstrou para nós o quanto a identificação e a rotulação despotencializam o pensamento, já que se nega a conhecê-los de uma forma mais aberta e fresca, apenas colocando identificações, a nosso ver, pejorativas, que incitam o recalque do pensar.

Alguns podem identificar este nosso colega como um marxista mais ortodoxo, por ter uma grande simpatia pelas ideias marxistas, neste sentido também inculcamos uma ideia morta sobre o pensamento marxista ou marxiano. Alguns colegas com leituras “pós-estruturalistas”, por vezes agem com o mesmo recalque em relação ao pensamento marxista, como o citado no exemplo acima. A questão que pensamos sobre o nosso trabalho é que adotamos determinados autores, perspectivas filosóficas e científicas para que tenhamos uma coerência narrativa na compreensão e descrição de determinados fenômenos.

Ser pós-estruturalista, marxista ou positivista é menor do que nos é proporcionado através da leitura dos autores assim rotulados. A identificação, de certa forma, é uma representação, é uma palavra de ordem que busca incorporar determinados conceitos e pensamentos. Criar determinadas palavras, rótulos para que elas carreguem um conjunto de pensares e conceitos. Mas geram pré-conceitos também, repulsões, recalques.

Então, o questionamento que colocamos aqui também perpassa a crítica a esta pulsão despotencializada de vida que busca nos amarrar e enquadrar-nos dentro dessas gavetas. Assim, o que pretendemos é ser mais velozes do que as forças e linhas que tentam nos identificar e nos marcar. Na verdade, além da velocidade é

importante observarmos a nossa localização, uma localização mais “incapturável” possível, localização incontrolável, sem as rédeas que o sistema nos impõe.

Para resistir na invenção, é preciso conquistar um espaço híbrido, de modo a não permanecer dominado e envolvido pela filiação, a ser possível liberar-se da continuidade histórica, a não filiar, a não institucionalizar nem ser institucionalizado. A invenção de si dá-se fora das filiações e, portanto, “fora de toda lei, todo contrato e toda instituição”. É preciso manter-se na fronteira para conservar a força. (GODÓY, 2008, p. 286)

Manter-se na fronteira é uma das estratégias possíveis para nos colocarmos numa posição onde a institucionalização, o controle e a normatização não nos opere suas pretensões. É estratégia para que possamos nos camuflar das tentativas de captura e identificação/rotulação que tentam nos tornar mais localizáveis, dentro das coordenadas que o Estado e as corporações usam como suas extensões.

Velocidade, rapidez, no sentido de desviar, de camuflar, de agenciar possibilidades de fuga dos controles. Para além das determinações que nos ordenam, um marginal “vagabundo” pode conter mais velocidade, mais potência de rasura e camuflagem do que um trabalhador que respira a “correria” da grande cidade. Assim dizem Deleuze e Guattari sobre “velocidade e lentidão”:

Quando se opõe a velocidade e a lentidão, o rápido e o grave, *Celeritas e Gravititas*, não é preciso ver aí uma oposição quantitativa, mas tampouco uma estrutura mitológica [ainda que Dumézil tenha mostrado toda a importância mitológica dessa oposição, precisamente em função do aparelho de Estado, em função da "gravidade" natural do aparelho de Estado]. A oposição é ao mesmo tempo qualitativa e científica, na medida em que a velocidade só é o caráter abstrato de um movimento em geral, mas encarna-se num móbil que se desvia, por pouco que seja, de sua linha de queda ou de gravidade. *Lento e rápido não são graus quantitativos do movimento, mas dois tipos de movimentos qualificados*, seja qual for a velocidade do primeiro, e o atraso do segundo. De um corpo que largamos e que cai, por mais rápida que seja esta queda, não diremos, em sentido estrito, que tem uma velocidade, mas antes uma lentidão infinitamente decrescente segundo a lei dos graves. Grave seria o movimento laminar que estria o espaço, e que vai de um ponto a outro; mas rapidez, celeridade, seria dito unicamente do movimento que se desvia minimamente, e toma desde logo um andamento turbilhonar que ocupa um espaço liso, traçando esse mesmo espaço liso. Nesse espaço, a matéria-fluxo já não é recortável em fatias paralelas, e o movimento não se deixa mais cercar em relações biunívocas entre pontos. Nesse sentido, a oposição qualitativa gravidade-celeridade, pesado-leve, lento-rápido, desempenha não o papel de uma determinação científica quantificável, mas de uma condição coextensiva à ciência, e que

regula a um só tempo a separação e a mistura dos dois modelos, sua eventual penetração, a dominação de um ou do outro, sua alternativa. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.31-32)

Velocidade para mantermos nossas possibilidades de experimentação, de não captação e cooptação ao modelo, ao pensamento dominante, à ciência hegemônica, às estruturas de poder, às políticas que nos buscam “colocar no nosso lugar”, fazer da nossa escrita, palavra, pensar, o menos identificável ao poder o máximo possível.

A identificação é uma submissão ao controle, às instituições, ao Estado/empresa. Assim, uma das iniciativas que almejamos é fugir desse tipo de estrutura.

### **1.2.2. Linhas que fogem do controle**

Fugir, eis a nossa vontade! Criar mecanismos que nos possibilitem a fuga das normatizações que nossos corpos e mentes são atravessados. Correr, se esconder e camuflar, são algumas das estratégias para que possamos fugir dessas amarras. Que as tentativas de normatização, de nos transformar em reproduções do que é desejável pelo sistema (ser democrático, cidadão, saudável, etc.) não nos alcancem, não nos encontrem, que possamos estar à margem, na fronteira ou no submundo, para assim o que dissermos, fizermos e criamos não passe pelo crivo do Estado. Será isso possível na escola? Sim, claro que a maior parte do que acontece na sala de aula é filtrada pelo Estado, porém acreditamos que alguns acontecimentos, expressões, diálogos e debates com os alunos ainda passam sem ser vistos pelo aparato estatal de controle da prática docente.

Buscar descaminhar, alterar os trajetos estabelecidos, criar caminhos outros que não estão previstos pelo poder, são algumas das nossas “más” intenções. Não apenas desviar as rotas, mas criar derivas, uma intuição nômade, onde o que prevalece são as forças da vida e do querer que nos mobilizam.

O desvio das linhas privilegiadas pelas rotas não chega a constituir uma deriva se os pontos de partida e de chegada são mantidos. A deriva sobrevém com a destruição de toda codificação. É um estado de variação contínua do movimento, pois ela não se mostra nas variáveis de uma rota, mas na variação incessante de direções. A deriva afirma-se como possibilidade de invenção de novos percursos, e exprime-se por um movimento no qual as funções, as referências,

as distribuições fixas e todo o aparato necessário para a organização de rotas dão lugar a uma distribuição nômade, na qual as referências são móveis. (GODOY, 2008, p. 25)

Godoy nos aponta que fazer derivar não é necessariamente um simples desvio de rotas, mas sim implantar a ausência de objetividade, no sentido de começo e fim; as formas/rotas podem ser alteradas sem mudar as ideias que as fundaram. Assim, temos que anular as ideias que estão *a priori*, ou seja, os nortes que pré-estabelecem os caminhos a serem seguidos.

Descaminhar também é tornarmos menos codificáveis, ou, ao menos, mais transmutantes (no sentido camaleônico de *David Bowie*<sup>27</sup>). Descolar-se rápido, por direções que obedecem nossas vontades e desejos, tornar-se menos detectável pelas identidades, pelas rotulações, pelas codificações. Fazer geografias que nos possibilitem mais vida, mais desejos, mais vontades, saber localizar onde estão os controles que buscam nos ordenar e nos estabelecer dentro das rotas e identificações padronizadas e utilizar essa geograficidade para potencializar nossa vontade. Saber nos localizarmos dentro deste jogo de dupla-mão (abertura e controle).

### 1.2.3. O espaço liso e o espaço estriado

Espaço liso e estriado são dois conceitos extraídos de Deleuze e Guattari que usamos para dar mais sentido ao nosso texto. A nossa intenção é possibilitar que espaços lisos emergjam dentro do estriamento que nos cerca, ou seja, queremos potencializar a fuga, abrir as arestas que o controle tenta nos estabelecer, fazer a vida aparecer à superfície. Sobre espaço liso e estriado Deleuze e Guattari afirmam:

Espaço liso e espaço estriado, - o espaço nômade e o espaço sedentário, - o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo Aparelho de Estado, - não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: espaço liso não para de ser traduzido, transvertido

---

<sup>27</sup> *David Bowie*, artista britânico (músico, ator, produtor musical), tem como uma das grandes virtudes artística a sua capacidade de mudar, de se transformar. Ganhou o apelido de “Camaleão do Rock”, se personificou em vários personagens, sendo o mais conhecido o *Ziggy Stardust*. Suas composições musicais passaram vários estilos, do glam rock, eletrônica, folk, disco e funk.

num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 179-180)

Os autores destacam que os conceitos não se opõem de uma forma simples, binária, mas como algo complexo em que uma relação coexiste com outra. Neste sentido, o espaço liso e estriado coexistem e um possibilita que o outro ocorra. Assim, não estamos aqui para “aniquilar” as formas de estriamento do espaço, mas apenas tentar suscitar uma reflexão sobre como podemos potencializar que os espaços estriados possam se abrir, se romper, rachar, numa superfície lisa.

O liso como desvio, como rasura, como rachadura que permite fluir. Pensar é provocar estes rompimentos, fazer fluir. Deslocar os entendimentos-modelos que a estriada ciência ordenada pelo aparelho de Estado nos pauta para desviar, rasurar, criar novas possibilidades, não para enquadrar, mas para exprimir nas palavras, nos sons, nos escritos, nas aulas, tudo aquilo que ele pode, já nada daquilo se repetirá com semelhança. Fazer da experiência ouvida, dita, sentida, algo único, mas que possa inspirar novas experimentações. Rasura que provoca um espaço liso permitindo que flua outros devires.

O espaço homogêneo não é em absoluto um espaço liso, ao contrário, é a forma do espaço estriado. O espaço dos pilares. Ele é estriado pela queda dos corpos, as verticais de gravidade, a distribuição da matéria em fatias paralelas, o escoamento lamelar ou laminar do que é fluxo. Essas verticais paralelas formaram uma dimensão independente, capaz de se transmitir a toda parte, de formalizar todas as demais dimensões, de esfriar todo o espaço em todas as direções, e dessa forma torná-lo homogêneo. A distância vertical entre dois pontos fornece o modo de comparação para a distância horizontal entre dois outros pontos. A atração universal será, nesse sentido, a lei de toda lei, na medida em que regula a correspondência biunívoca entre dois corpos; e cada vez que a ciência descobrir um novo campo, tentará formalizá-lo segundo o modelo do campo gravitacional. Mesmo a química só se torna uma ciência graças a toda uma elaboração teórica da noção de peso. O espaço euclidiano depende do célebre postulado das paralelas, mas as paralelas são primeiro gravitacionais, e correspondem às forças que a gravidade exerce sobre todos os elementos de um corpo suposto preencher esse espaço. É o ponto de aplicação da resultante de todas essas forças paralelas que permanece invariante quando se muda sua direção comum ou se faz girar o corpo (centro de gravidade). Em suma, parece que a força gravitacional está na base de um espaço laminar, estriado, homogêneo e centrado; ela condiciona precisamente as multiplicidades ditas métricas, arborescentes, cujas grandezas são independentes das situações e se exprimem com a ajuda de unidades

ou de pontos (movimentos de um ponto a outro). Não é por preocupação metafísica, mas efetivamente científica, que no século XIX os cientistas perguntam-se, freqüentemente, se todas as forças não se reduziriam à da gravidade, ou antes à forma de atração que lhe proporciona um valor universal (uma relação constante para todas as variáveis), um alcance biunívoco (cada vez dois corpos e não mais...). É a forma de interioridade de toda ciência. Inteiramente outro é o nomos ou o díspar. Não que as outras forças desmintam a gravidade ou contradigam a atração. Mas, se é verdade que não vão contra ela, nem por isso dela decorrem ou dependem, porém dão testemunho de acontecimentos sempre suplementares ou de "affectos variáveis". Cada vez que um campo se abriu à ciência, nas condições que dele fazem uma noção muito mais importante que a de forma ou de objeto, esse campo afirmava-se inicialmente como irreduzível ao da atração e ao modelo das forças gravitacionais, ainda que não as contradissesse. Ele afirmava um "a-mais" ou um suplemento, e ele mesmo instalava-se nesse suplemento, nesse desvio. A química só faz um progresso decisivo quando acrescenta à força gravitacional ligações de um outro tipo, por exemplo elétricas, que transformam o caráter das equações químicas. Mas convém notar que as mais simples considerações de velocidade já fazem intervir a diferença entre a queda vertical e o movimento curvilíneo, ou, mais geralmente, entre a reta e a curva, sob as formas diferenciais do clinâmen ou do menor desvio, o mínimo aumento. O espaço liso é justamente o do menor desvio: por isso, só possui homogeneidade entre pontos infinitamente próximos, e a conexão das vizinhanças se faz independentemente de qualquer via determinada. E um espaço de contato, de pequenas ações de contato, táctil ou manual, mais do que visual, como era o caso do espaço estriado de Euclides. O espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem "medi-lo", e que só se pode explorar "avançando progressivamente". Não respondem à condição visual de poderem ser observadas desde um ponto do espaço exterior a elas: por exemplo, o sistema dos sons, ou mesmo das cores, por oposição ao espaço euclidiano." (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.30-31)

Assim, permitir que tenhamos um espaço que possibilite o pensar, como queremos que as escolas assim possam ser, é permitir a criação de possibilidades de evocação de espaços lisos, onde as métricas e leis físicas possam ficar suspensas para que não haja limites para pensar as diferenças e multiplicidades e que elas possam se expressar. Fugir, através dos espaços lisos, das formas de pensamento engendradas pelo Estado, como já referimos, "a imagem pensamento" como "forma-Estado no pensamento" (Deleuze e Guattari, 1997), ciência que serve para justificar o estriamento do Estado e que condiciona o pensamento como homogêneo.

Vê-se nitidamente o que o pensamento ganha com isso: uma gravidade que ele jamais teria por si só, um centro que faz com que todas as coisas, inclusive o Estado, pareçam existir graças à sua eficácia ou sanção própria. Porém, o Estado não lucra menos. Com efeito, a forma-Estado ganha algo de essencial ao desenvolver-se assim no pensamento: todo um consenso. Só o pensamento pode inventar a ficção de um Estado universal por direito, de elevar o Estado ao universal de direito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.36)

Fazer pensar, por exemplo, pode ser reconhecido como um exercício de enfrentamento, um exercício de potencializar a desterritorialização e, assim, o espaço liso contra as formas de estriamento do aparelho de Estado. Pensar através da diferença, na relação com os corpos, para além do simples reconhecimento/reconhecimento, codificar, mas possibilitar um pensar que force criação, que ao ser instigado e incomodado, possa se movimentar criando imagens outras, outros sentidos.

Permitir a mudança, o devir-criança, a exploração, a inocência do empirismo, da experimentação, da criação, como bem diria Nietzsche. Fugir, se camuflar, nomadismo, desviar das identificações/marcações/rotulações, se despir, se colocar para a experimentação, enfim, dificultar as ações que o controle tenta nos estabelecer. Assim como nos coloca a composição musical da banda capixaba *Dead Fish*, que nos apresenta a nudez como uma crítica aos valores morais que tentam nos ordenar e controlar.

O Homem Nu - Dead Fish

O homem nu estava preso, o homem nu se libertou  
O homem nu está aqui, o homem nu te faz tão mal  
Por que tanto desconforto com o homem nu?  
Seria medo da liberdade ou de quebrar seus próprios tabus?

Preso voluntário em armadilhas culturais  
Engessado no passado, confortável irracional

O homem nu assaltou um banco, o homem nu perdeu a razão  
Ontem ele matou o homem branco mas acertou em cheio a moral  
Ele vai destruir o que foi construído, vai se entregar mas sem nenhum objetivo

Finja se orgulhar de seu futuro promissor  
Encha de vazio, o teu vazio interior

O homem nu subiu ao palco e fez o que você não quis  
O homem nu não te tocou mas você se sentiu invadido  
Ele pode te ver, mas você não  
O homem nu rasgou a bíblia mesmo não tendo religião

Você é livre, você é bom  
Dispa-se e me ignore!

**Ilha 3**  
**Máquina de Guerra**

### **1.3.1. Afirmar a vida como intensidade política**

Inventar, criar, experimentar, possibilitar acontecimentos, tudo isso vem como forma de trazer mais potência à vida. Quando nos relacionamos com as criações artísticas, quando somos forçados a pensar, em determinado momento de uma conversa/aula/palestra, enfim, quando deixamos que as pessoas se afirmem, entre em devir, quando repetimos felicidades, acontecimentos alegres, estamos fugindo do controle, estamos minando uma possibilidade de vida que foge ao controle do Estado.

Criar algo que permita que surja aquilo que o Estado não previa, a representação do que era esperado, uma criação que possibilite que a diferença aconteça, podemos dizer que ela é um acontecimento, é uma potência afirmadora da vida, assim, provocando rasuras nas estruturas, nos tentáculos da máquina do estado.

Pensar, desterritorializar-se dos modelos, dos padrões, das grandes narrativas circulares, aquelas que nos apreendem, que nos dizem o começo, o meio e o fim, o porquê e o como. Fazer com que sejamos rachados por dentro para que possamos perder nossa unidade, a nossa sujeição particular, a falta de singularização. Assim, desterritorializar-se é multiplicar-se dentro da nossa singularização, da efetivação das nossas vontades, criar sobre os nossos desejos, afirmar a vida em sua potência.

Criar essas possibilidades tem um caráter político, pois é na instauração do novo que também nos permite pensar a novidade como possibilidade política. Assim, podemos questionar o quanto a ciência, a escola e as produções culturais podem reforçar uma visão reacionária, conservadora, ou permitir que a diferença aconteça, que o novo e singular se tornem atuais.

A ciência, por exemplo, introduz diversas fórmulas, explicações, teorias, teoremas, análises, tudo isso estruturando, dando sentido e transpondo à uma linguagem os fenômenos que acontecem no mundo. Entretanto, este movimento de transposição que a ciência faz concilia a razão (ou a necessidade de razão que a própria ciência impõe) ao mundo caótico e múltiplo que há. Essa transposição não libera forças a se afirmarem dentro da multiplicidade, dentro da diferença, ela condiciona esta multiplicidade à forma, ao modelo e à coerência analítica.

### 1.3.2. Fuga nômade e máquina de guerra

Criar uma resistência ao controle, à normatização da vida, à padronização da linguagem científica, é buscar fugir, linhas de fuga, estratégias que possam permitir respirarmos novos ares. Buscar uma velocidade para que estas formas de controle não nos alcancem, neste sentido, abrir mão do sedentarismo e potencializar os nossos dispositivos de nomadismo.

Ser nômades na ciência, nas escolas, nas aulas, buscar, ao afirmar a nossa diferença, confrontar aos aparelhos do Estado<sup>28</sup>, desconstruir, dentro da nossa escala, os dispositivos de gerência da vida, máquinas que recalcam, que buscam conservar determinadas regras e padrões.

Quando colocamos a necessidade de pensarmos estratégias, buscar elementos que possam afirmar a nossa potência, pensando a partir da ideia que Deleuze e Guattari (1997) nos apresentam de máquina de guerra, linhas de fuga, isso não nos coloca num ponto onde queremos suprimir a aparelhagem de Estado, pois esta tática de minoridade<sup>29</sup>, de contraposição do controle do Estado, acontece justamente nas rasuras e rachaduras que o mesmo nos dispõe. Neste sentido, não há simples oposições, como afirma Oneto:

---

<sup>28</sup> Máquina de guerra e aparelho de Estado não são simples contraposições, dualidades entre “o bem e o mal”, mas são elementos que se associam, pois não há máquina de guerra que se atualize sem o aparelho de estado. São duas composições que fazem parte do mesmo plano. Sobre o aparelho de Estado, Oneto aponta as seguintes características: “1) enxerga a realidade como um “sólido”, podendo mesmo ser definida como uma teoria dos sólidos; 2) pretende constituir modelos estáveis, homogêneos, eternos, sempre à cata de invariantes; 3) faz da realidade algo de plenamente mensurável, pressupondo um espaço linear, fechado, em que vamos de retas a paralelas – espaço *estriado* (métrico), em que a mensuração prepara para uma ocupação sedentária; 4) é um modelo teoremático de ciência, isto é, baseado numa racionalidade pressuposta, para a qual os problemas não passam de obstáculos a serem superados rumo ao elemento essencial.” (ONETO, 2006-2008, p.154). Neste sentido, no parágrafo seguinte Oneto aponta as seguintes características sobre a máquina de guerra: “1) a realidade é vista como um conjunto de fluxos (devires), ensejando um modelo hidráulico; 2) sua matéria é heterogênea, sem forma preestabelecida; 3) isto implica um modelo turbilhonar, operando num espaço visto como *liso* (topológico) que é ocupado sem ser contado ou medido, que se delinea em função da distribuição de fluxos; 4) constitui-se como um modelo problemático, isto é, como um modelo para o qual pensar é problematizar sem que a razão nada possua de direito. Assim, enquanto o aparelho de Estado limita o elemento-problema para subordiná-lo a um teorema com suas proposições demonstráveis, a máquina de guerra é o paradigma da experimentação. Todo conhecimento aí é “afetivo”, no sentido em que as figuras que emergem só têm valor em função do que as afeta. Cada figura designa, portanto, um acontecimento e não uma essência.” (ONETO, 2006-2008, p.154)

<sup>29</sup>Houve a opção de usar o termo “menoridade”, embora os autores referências neste trabalho, Sílvia Gallo e Gláucia Figueiredo, utilizam ora menoridade, ora minoridade.

Essa crítica a um modelo verdadeiro de pensamento e a um modelo *hilemórfico* de ciência é prolongada por Deleuze e Guattari numa série de direções inusitadas. Em todas elas, podemos dizer que o que está em jogo é a questão da imanência e do nomadismo. Ou seja, trata-se sempre, aqui e ali, de recusar a separação dos paradigmas em regiões estanques, enfatizando, ao contrário, a tensão, atração e concorrência entre eles. Não há, nesse sentido, dicotomia entre máquina de guerra e aparelho de Estado, nem sequer uma posição de transcendência de um dos paradigmas ou de nós e da sociedade com relação a eles. É sempre deles que se trata, mas deles como ações possíveis diante dos devires que constituem a vida, acelerações e cristalizações. (ONETO, 2006-2008, p.155)

Quando falamos sobre aparelho de Estado e máquina de guerra, como Oneto nos aponta, não utilizamos metáforas, falamos sobre estas posições, sobre estes pontos, dentro da geograficidade que nos circunda.

Sobre a afirmação da postura de máquina de guerra, é importante ressaltar, que Deleuze e Guattari (1997) trazem o nômade como figura do deslocar, da desterritorialização permanente. A postura de máquina de guerra exige que sejamos velozes, que nos atualizemos para que possamos afetar dentro da realidade em devir; assim o nomadismo se coloca como ideia de combate. Ser nômade não se confunde com ser migrante, pois o nômade é aquele que se desloca sem, *a priori*, ter um ponto de partida e de chegada. Sobre isso Oneto afirma:

Os autores [Deleuze e Guattari] também fazem questão de distinguir o nômade da figura do migrante. Este vai sempre de um ponto a outro [do Nordeste ao Sudeste do Brasil, mas no caminho oposto também, em busca de emprego ou de sossego], ao passo que o nômade só afirma o deslocamento durante o seu movimento – num momento George Jackson quer fugir da prisão, mas encontra uma arma... [assim também alguns dos personagens dos filmes de Wim Wenders...]. (ONETO, 2006-2008, p.156)

Fugir, pensar, ensaiar. Armar-nos também é uma prerrogativa de combate pela postura de máquina de guerra. Armar no sentido de criar instrumentos, utensílios<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> “(...) armas para o combate e a reinvenção do socius, mas também utensílios para sua manutenção, dependendo dos agenciamentos de desejo que fomos capazes de engendrar.” (ONETO, 2006-2008, p.161). Deleuze e Guattari versam dessa forma sobre a distinção entre armas e ferramentas: “Portanto, a distinção entre armas e ferramentas se funda num método diferencial, de cinco pontos de vista pelo menos: o sentido (projeção/introcepção), o vetor (velocidade-gravidade), o modelo (ação livre-trabalho), a expressão (jóias-signos), a tonalidade passional ou desejante (afetosentimento). Sem dúvida, o aparelho de Estado tende a uniformizar os regimes, disciplinando seus exércitos, fazendo do trabalho uma unidade de base, isto é, impondo seus próprios traços. Mas não está descartado que as armas e as ferramentas entrem ainda em outras relações de aliança, se são tomadas em novos agenciamentos de metamorfose. Ocorre ao homem de guerra formar alianças camponesas ou operárias, mas,

que possam afirmar nossa vontade, dispositivos que permitem que determinados desejos, felicidades, acontecimentos, possam retornar. Assim, parafraseando Oneto (2006-2008, p.160) “A fabricação de possível requer o trabalho de materiais do metalúrgico, sob pena de se transformar num possível que é apenas objeto de nossa imaginação”. Neste sentido, temos que imprimir determinadas forças para fabricarmos, feito metalúrgicos, operários, possibilidades atualizadas daquilo que foi imaginado ou que estava virtualizado.

A ideia política que se constitui a partir destas afirmações, sobre possibilidades de vida, afirmar a vontade de potência e a multiplicidades, enfim, é eminente. Há uma política menor inserida dentro da nossa experimentação, uma política que tenta imprimir e multiplicar as forças de fuga, os dispositivos que facilitem com que ela ocorra. Neste ponto, trazemos uma longa citação de Deleuze que aponta sobre a ideia de fuga e sua eminência política.

Quer dizer, como, finalmente, é no seio dos grandes conjuntos paranóicos que se organizam pequenas fugas de esquizofrenia. Há por vezes exemplos surpreendentes em política. Tomo o exemplo recente do que acontece na América: há a guerra do Vietnã; ela é gigantesca, é o acionamento de uma gigantesca máquina paranóica, o famoso complexo militar-industrial, todo um regime de signos políticos, econômicos. Todo o mundo diz "bravo", exceto um pequeno número, todos os países dizem "muito bem", isso não escandaliza ninguém. Não escandaliza ninguém, salvo um pequeno número de pessoas denunciadas como esquerdistas. Depois, eis que acontece um pequeno caso, nada muito importante, uma história de espionagem, de roubo, de polícia e de psiquiatria, entre um partido americano e o outro. Há fugas. E toda a brava gente que aceita muito bem a guerra no Vietnã, que aceita muito bem essa grande máquina paranóica, começa a dizer: o presidente dos EUA não respeita mais as regras do jogo. Uma pequena fuga esquizofrênica se implantou no grande sistema paranóico, os jornais perdem a cabeça ou fingem perdê-la... Por que não as ações cotadas na Bolsa? O que nos interessa atualmente são as linhas de fuga nos sistemas, as condições nas quais essas linhas formam ou suscitam forças revolucionárias, ou

---

sobretudo, ocorre ao trabalhador, operário ou camponês, reinventar uma máquina de guerra. Os camponeses deram uma importante contribuição à história da artilharia durante as guerras hussitas, quando Zisca arma com canhões portáteis as fortalezas móveis feitas de carros de boi. Uma afinidade operário-soldado, arma-ferramenta, sentimento-afeto, marca o bom momento das revoluções e das guerras populares, mesmo fugidio. Há um gosto esquizofrênico pela ferramenta, que a faz passar do trabalho à ação livre, um gosto esquizofrênico pela arma, que a transforma num meio de paz, de obter a paz. A um só tempo um revide e uma resistência. Tudo é ambíguo. Mas não acreditamos que as análises de Jünger sejam desqualificadas por esta ambigüidade, quando erige o retrato do "Rebelde", como figura transhistórica, arrastando o Operário de um lado, o Soldado de outro, sobre uma linha de fuga comum, onde se diz a um só tempo "Procuro uma arma" e "Busco uma ferramenta": traçar a linha, ou, o que dá no mesmo, atravessar a linha, passar a linha, visto que ela só é traçada quando se ultrapassa a linha de separação" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.71)

permanecem anedóticas. As probabilidades revolucionárias não consistem em contradições do sistema capitalista, mas em movimentos de fuga que o minam, sempre inesperados, sempre renovados. (DELEUZE, 2004, p.205)

Minar o capitalismo, minar a máquina de Estado, eis uma posição política que esta afirmação contém. O capitalismo está instituído dentro de uma lógica constante desterritorialização, ele é ágil e veloz para recodificar, reterritorializar e produzir novos sentidos de cooptação. Assim diz Deleuze sobre essa questão:

Um sistema como o capitalismo foge por todos os lados, ele foge, e depois o capitalismo colmata, faz nós, faz liames para impedir que as fugas sejam muito numerosas. Um escândalo aqui, uma fuga de capitais ali etc. E há também fugas de um outro tipo: há as comunidades, há os marginais, os delinquentes, há os drogados, as fugas de drogados, há fugas de todo tipo, há fugas esquizofrênicas (...) dado um sistema que foge realmente por todos os lados e que, ao mesmo tempo, não pára de impedir, de reprimir ou de colmatar as fugas por todos os meios, como fazer para que essas fugas não sejam simplesmente tentativas individuais ou pequenas comunidades, mas que elas formem verdadeiramente máquinas revolucionárias? E por que razão, até o presente, as revoluções foram tão mal? Não há revolução sem uma máquina de guerra central, centralizadora. Não se luta, não se duela a socos, é preciso uma máquina de guerra que organize e unifique. Mas, até o presente, não existiu no campo revolucionário uma máquina que não reproduzisse, a seu modo, uma outra coisa, ou seja, um aparelho de Estado, o organismo mesmo da opressão. (DELEUZE, 2004, p. 205-206)

Nesta citação Deleuze coloca a importância das potências/dispositivos/desterritorializações que a máquina de guerra agencia na luta por uma vida mais afirmativa e potente. Essas ideias nos remetem ao filme *Wall-E*<sup>31</sup> quando os personagens (Wall-e e Eva) conseguem organizar um motim numa espaçonave, onde as pessoas e máquinas eram controladas por um órgão central, agenciando, desde as máquinas obsoletas aos humanos obesos. Um agenciamento minoritário revolucionário que se colocou como uma forte máquina de guerra contra o controle que cerceava as vidas da espaçonave.

A máquina de guerra é um catalisador coletivo, um agenciamento coletivo que pode nos permitir vislumbrar um mundo onde as forças ativas fluem.

---

<sup>31</sup> DIREÇÃO: Andrew Stanton; Roteiro: Andrew Stanton, Jim Reardon, Pete Docter; Produção: Jim Morris; Fotografia: Jeremy Lasky; Trilha Sonora: Thomas Newman; Estúdio: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures; EUA; 2008. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/wall-e>)

O que queremos dizer, na verdade, é que os corpos coletivos sempre têm franjas ou minorias que reconstituem equivalentes de máquina de guerra, sob formas por vezes muito inesperadas, em agenciamentos determinados tais como construir pontes, construir catedrais, ou então emitir juízos, ou compor música, instaurar uma ciência, uma técnica... Um corpo de capitães faz valer suas exigências através da organização dos oficiais e do organismo dos oficiais superiores. Sempre sobrevêm períodos em que o Estado enquanto organismo se vê em apuros com seus próprios corpos, e em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda, um curto instante revolucionário, um impulso experimentador. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26)

Esses rebeldes, minorias, marginais, carregam potencialidades que poderiam provocar mudanças afirmativas de vida. Há que se pensar, quando criamos ciência, aula, geografia, arte, enfim, que estas minorias podem expressar a relação da nossa criação, ou seja: o que criamos permite que essas minoridades se expressem? Eis uma reflexão a ser feita.

**Arquipélago 2**

**Educação e Menoridade**

**Ilha 1**  
**A Escola**

A escola é uma multiplicidade<sup>32</sup>. Ela reúne diferenças entre pessoas, trajetórias, ideologias, objetos, assim, há inúmeras forças que se encontram naquela determinada localização. A escola é uma das instituições sociais de maior penetração nas diferentes sociedades organizadas por diferentes povos. Assim como o capitalismo, e por ser um dos seus aparelhos, o modelo escolar de transmissão de saberes (arborescentes<sup>33</sup>) perpassa a maioria das sociedades localizadas neste planeta.

Como aparelho do modelo capitalístico de sociedade, a escola tenta atravessar as diversas comunidades buscando construir e transmitir linguagens comuns, linguagens que podem ser utilizadas por tal comunidade no contato com as outras comunidades. São linguagens, dentro do modelo capitalístico de sociedade, importantes para a vivência social no capitalismo, democracia, nas cidades, empresas, enfim, são linguagens que mediam toda essa relação (com a sociedade urbano-industrial-financeirizada que, influencia as diversas localidades do globo). Michel Foucault pensa alguns espaços comuns nas diversas sociedades, os denominando como heterotopias.

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu

---

<sup>32</sup> Como afirmam os pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p.37): “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*-, a suas relações, que são *devires*, a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*-, a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*.”

<sup>33</sup> “Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central.” (DELEUZE; GUATTARI, *apud* GALLO, 2003, p.90)

os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2001, p. 415)

Como instituição que invade diversas sociedades e comunidades humanas, a escola pode se configurar como espaço de heterotopia, como um “entre-lugar”, um lugar de passagem, produtora de linhas de fuga para a estrutura de controle que as máquinas do Estado tentam nos impor, como bem diz Sílvia Gallo (2013). Este autor coloca alguns pontos importantes que podemos roubar do pensamento que Foucault nos oferece:

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico). Ou, para dizer com Deleuze e Guattari, promover experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga (...) Se o topos da escola moderna é aquele do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica, ousar a justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender sejam aventuras do pensamento. Justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica seja inventada na simetria, por mais que as posições de mestre e aprendiz sejam assimétricas. (GALLO, 2013, p.10)

Neste sentido, pensar a escola sabendo da sua geograficidade, das suas condições e sentidos, quais são os seus fundamentos e a “necessidade” social desta instituição é importante para melhor localizar e referenciar as relações que acontecem nesse espaço. Entretanto, pensar a escola na nossa experimentação de pesquisa só se torna algo útil se buscarmos, ao entendê-la, outras possibilidades de criar escola, ou buscar efetivar acontecimentos “para além da escola”, linhas de fuga, como já citado.

Atualmente, a instituição escolar se pulveriza em partículas que cada vez mais invadem os diferentes espaços-tempos do cotidiano. Cada um de nós somos, de uma maneira ou de outra, forçados a estudar, nos formar, buscar mais cursos, nos atualizarmos, ou seja, o mundo atual nos exige atualizações cada vez mais constantes de estudos. Há uma relação de controle dentro desta lógica.

Na crise da escola, observamos a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, como programas de educação à distância, a mediação do computador nas novas relações de

ensino/aprendizagem, como também a presença cada vez mais comum dos infundáveis cursos de formação permanente e a necessidade paranoica de que nunca se chega a lugar algum, de que há sempre mais para saber, para aprender, para explorar. (ARAÚJO, 2006, p. 2)

A paranoia de saber tudo sobre tudo, de estudar e se atualizar constantemente, é uma das amarras que faz o ensino ser um dos instrumentos mais necessários para o capitalismo global. Ainda que a escola se espalhe por diversas esferas da sociedade e pode ser acessada por inúmeros meios, a instituição escolar clássica, ou seja, uma escola física implantada numa infraestrutura predial-burocrática ainda é mais popular no papel da “transmissão de saberes”. Mesmo que avancemos de uma “sociedade disciplinar<sup>34</sup>” para uma “sociedade de controle<sup>35</sup>”, ainda há uma grande relevância das estruturas fixas que marcam a sociedade disciplinar e o seu modo de operar.

Mesmo como aparelho de transmissão de linguagens que mediam a nossa relação com a sociedade urbano-industrial-financeirizada, a escola é muito mais que isso. Voltamos a considerar a multiplicidades que afetam a escola. Há, um entreposto, um jogo entre o que se quer fazer entender (e como ser entendido) com a necessidade de entender aqueles que serão submetidos a essa lógica, ou seja, como fazer com que as diferentes pessoas, por exemplo, construam as competências nas diversas linguagens levando em conta as suas trajetórias. Toda a ciência “Pedagogia” se encabeça de sonhar as artimanhas para que tal façanha seja cumprida. Isso é uma das partes da escola, aquilo que pensam como ela deveria ser. Neste sentido, a imagem de escola, aquilo que concebem como a instituição escolar, quando acontece já é outra coisa, pois é uma multiplicidade, um entreposto.

*Pormenores, quase imediatos: haverá expressão melhor para indicar o cotidiano escolar, região de fronteiras, de encontros e desencontros, de chegadas e partidas? Para além do pensar como generalização, importa-nos pensar o cotidiano escolar como pormenores, quase*

---

<sup>34</sup> “De igual modo, se os processos de produção de subjetividade obedecem a formas de produção social que lhe são coextensivas, assistimos à passagem de um modo de produção de subjetividade disciplinar para outro, do controle. Na sociedade disciplinar, a produção de subjetividade estava submetida à lógica funcional de suas instituições fechadas, a moldes institucionais rígidos, fixos, com suas regras de tempo, espaço e comportamentos estritamente delimitados. As instituições fornecem ainda um lugar (a sala de aula, a oficina, o lar etc.) onde se opera a produção de subjetividade.” (ARAÚJO, 2006, p.3)

<sup>35</sup> Na sociedade de controle, ainda segundo Hardt, deparamo-nos com outros dispositivos de subjetivação não limitados a lugares específicos, mas que agem através de uma disseminação e de um desmantelamento próprios da máquina capitalista, que melhor funciona quão maior for seu nível de esfacelamento e dispersão (ARAÚJO, 2006, p.4)

*imediatos*, como multiplicidade de temas *menores*, de aspectos menores, que, em sua minoridade, produzem os acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.29)

Pensar a escola como transmissora de saberes é um tanto quanto reduzir o fato de que ela é um espaço de encontros, lugares de conversas, devaneios, neste sentido, há muito mais ali do que pretendiam os seus idealizadores. A escola é um acontecimento, ali acontecem muitas coisas e dentro dessa lógica, entre o que se pretende enquanto instituição concebida e aquilo que acontece no encontro dos corpos, há diversas pedagogias, geografias, estórias, que se passam e se lançam para além do prédio.

Nesse sentido, uma vez que os programas de controle se confundem e se fazem proliferar através dos dispositivos que incorpora, a estratégia de resistência e sabotagem a esse sistema aponta justamente para um movimento inverso, ou seja, como usar tais dispositivos (na clínica, no trabalho, nas artes, nas relações de amizade etc.) para alimentar outros valores de pensamento e de ação distintos dos do capital? Como forjar práticas que instaurem outras possibilidades para o exercício da liberdade? (ARAÚJO, 2006, p. 9)

Assim, pensamos que os dispositivos de controle que emanam das instituições escolares também são peças que podem ser subvertidas para a fuga paralela deste controle. Ou seja, dentro dos limites que esta estrutura oferece, como poderemos traçar linhas de fuga que nos permitam criar outras formas de existir numa escola (ou em qualquer lugar)?

O que se concebe como prática de ensino, nos “sistemas e redes de ensino”, tenta-se submeter aos corpos diferentes. Há a tentativa de padronização, porém o acontecimento escola não se realiza da forma como tentaram prever. Há diversas pedagogias, na confluência das diferentes trajetórias que criam pedagogias menores, estas que a todo o momento jogam com os dispositivos que a pedagogia maior cria. Elas reproduzem linhas de fuga, fogem da estrutura maior de controle que a escola tenta incorporar. Sobre os conceitos “maior” e “menor” na adjetivação da pedagogia, Gallo e Figueiredo comentam:

Compreendemos o cotidiano escolar como uma região fronteira em que se manifestam concomitantemente práticas maioritárias em

educação e expressões minoritárias de educação. Quando ressaltamos as expressões é e sento queremos problematizar essa concepção maniqueísta do mundo, dos espaços e das coisas e, por isso, realizamos um paralelo com os conceitos de maioria e minoria objetivando que o leitor possa compreender os processos de co-habitação de ambos movimentos-conceitos. O maior e o menor não são proposições contrárias e opostas, mas co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.26-27)

As práticas pedagógicas maiores e menores não são opostas<sup>36</sup>, elas emergem de uma mesma relação, dentro de uma mesma multiplicidade que é “cotidiano escolar” ou propriamente a escola. Experimentar outras práticas de educação potencializa linhas que fogem das práticas mais codificadas (as mais coordenadas pelo aparato estatal que reproduz o discurso maior) criando diferenças, singularidades e sentidos outros para o ensino.

As linhas de fuga que traçam rotas para fora da estrutura de controle, são criadas a partir dos encontros que a multiplicidade suscita. As diferenças entre os corpos que se encontram no “espaço escolar” criam a diferença que a pedagogia não previu. As pedagogias se multiplicam possibilitando aprendizados outros que não se mensuram pelos dados oficiais do Estado: aprender jogar truco, a “paquerar”, vadiar, a burlar a “vigilância” da escola, a romper com alguns mecanismos de controle presentes naquele espaço.

O que foi concebido para “produzir” cidadãos, acaba, por baixo do crivo, possibilitando a reprodução das práticas “marginais”, cada qual com o seu grupinho de afinidades. Vale lembrar que na escola há diversos grupos que se formam a partir de afinidades identitárias. Têm os “skatistas”, as “patricinhas”, os “playboys”, os “nerds” e mais uma infinidade de grupos que se formam e reproduzem aprendizados outros para além do programado pelo Estado. Há diversas coisas que acontecem ao mesmo tempo para além do aparato escolar, que podem ou não, se caracterizar por novos aprisionamentos.

O processo escolar é uma tentativa de “adultizar” as crianças ao formato de adulto pré-concebido. A imagem do cidadão é a representação dessa forma idílica de

---

<sup>36</sup> “A educação maior, conhecida, instituída, que impõe regras e limites, que se preocupa assim como o Estado, em conservar, guiar e valorar só existe porque paralelamente existem práticas fugidias de uma educação menor que se materializam exteriorizando esta pressão interior de uma maioria requerida e é justamente esta disputa-tensão que ocorre permanentemente no cotidiano da escola.” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.27-28)

adulto que o sistema se apoia na sua tentativa de “formatação” dessa subjetividade. Cidadão democrático, cidadão ecologicamente correto, cidadão de bem, enfim, todas as nuances de um sistema de significação do “sujeito” que opera para diminuir as possibilidades, os acasos, assim enfraquecendo com que a vida, a natureza, aconteça como afirmação do devir-diferença.

Um pouco como o episódio *Queda Livre*<sup>37</sup> (2016; Direção: Joe Wright) do seriado britânico “*Black Mirror*”, onde há uma sociedade futurística cujos meios de troca, além de utilizar a moeda convencional, utilizam a cotação que cada sujeito tem nas redes sociais. Nesta sociedade as pessoas têm, quase como parte de seu organismo, uma tecnologia implantada nos olhos, que ao ver qualquer pessoa, já consegue identificar a sua cotação na rede social. A cada foto ou comentário publicado na rede social, até conversas e relações que temos na “vida real” são avaliados em até 5 estrelas na rede social. A média desta avaliação sistemática serve de crédito nesta sociedade, por exemplo, você pode comprar determinado item (com moeda) apenas se você tem uma avaliação acima de 3 estrelas, se tiver 2,8 você não poderá comprar. Neste episódio, as pessoas nesta sociedade vivem através de “máscaras comportamentais”, um controle sutil que faz com que todos vivam em constante medo de serem mal avaliados na rede social e, conseqüentemente, perder seus créditos, status social e poder de compra. Há pouquíssimo espaço para a diferença, entretanto, quando a personagem principal (Lacie), obcecada em melhorar sua cotação na rede social começa a sofrer uma queda abrupta da sua cotação (devido a vários acasos que acontecem com ela) ela pega uma carona com a caminhoneira Susan, sendo esta uma pessoa desligada daquela sociedade, uma pessoa potente, uma nômade que não é capturada por aquela sociedade cujo sistema de controle é extremamente ágil e sutil (não muito diferente da nossa). Ali há um sopro de potência de vida dentro da Susan, contraposição à uma sociedade de um autoritarismo extremamente silencioso.

Pensando que o sistema educacional vai nos transmutando de crianças à homens, adultizando nossas mentes e corpos de forma a introduzir novas culpas por expressarmos infantilidades, expressarmos nossas criancices. Se assim fazemos somos taxados de loucos ou idiotas, mas quando na realidade a criança que queremos nos afastar é a devir-criança da experimentação, da liberdade, da fé na novidade,

---

<sup>37</sup> DIREÇÃO: Joe Wright; Roteiro: Charlie Brooker, Rashida Jones & Mike Schur; Inglaterra/EUA; 2016 (fonte: <http://www.planoaberto.com.br/2016/critica-black-mirror-3x01-perdedor/>)

expressões que são bem mais comuns nelas do que nos pobres desalmados adultos, subjetividades talhadas pela escola (mas não só por ela). Assim, trazemos Nietzsche na figura profética de Zaratustra nos fazendo o convite para potencializarmos o devir-criança.

Esta é tua obstinação mais imperdoável: “tu tens o poder e tu não queres governar”. E eu respondi: A mim me fala a voz do leão para a todos comandar”. Então, mais uma vez, num sussurro, me falaram sem voz: “São as palavras mais silenciosas que trazem a tempestade. Pensamentos que chegam com pés de pombas é que dirigem o mundo. Ó Zaratustra, debes ir como uma sombra que está por vir: e tua liderança será de comando e comandante”. E eu respondi: “Tenho vergonha”. E então mais uma vez me falaram sem voz “Ainda precisas virar criança e não ter vergonha. Ainda tens o orgulho da juventude em ti, tu te tornaste jovem tarde demais, mas aquele que deseja voltar a ser criança deve superar a juventude” (NIETZSCHE, p.200, 2014.)

Sobre o devir-criança<sup>38</sup> na obra de Nietzsche, Jorge Larrosa complementa:

A criança, por último, é esquecimento, inocência, jogo, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início (...). as palavras-chave do texto de Nietzsche são Inocência, Afirmação, jogo e criação. Se a liberdade em Kant, essa liberdade que temos visto desfalecer, estava ligada à maioridade, a liberdade aqui está ligada ao nascimento e à criança. (LARROSA, 2009, p. 92)

Na escola há centenas de crianças que são recalcadas à medida que o ordenamento e o controle as fazem ter vergonha e se sentirem culpadas pelas suas “criancices”. Assim, cabe a reflexão sobre como a escola busca controlar estes corpos tão diversos, mas ao mesmo tempo, cria brechas que permitem que ocorra a diferença, que fogem do padrão objetivado pelo processo escolar.

É nesta confluência de corpos que a escola tenta se territorializar, com seus mecanismos de controle e com a dita Pedagogia, busca consolidar os seus objetivos.

---

<sup>38</sup> Para Deleuze (2007) as metamorfoses apresentadas no livro “Assim Falou Zaratustra” de Nietzsche, descrevem as metamorfoses que o filósofo alemão passou no decorrer da sua trajetória, expressados em suas obras. Assim, Deleuze (2007) destaca que as três fases que compõe são: a do camelo, a do leão e a da criança. “O primeiro livro de Zaratustra começa por narrar as três metamorfoses: Como o espírito se torna camelo, como o camelo se torna leão e como finalmente o leão se torna criança. O camelo é o animal que transporta: transporta o peso dos valores estabelecidos, os fardos da educação, da moral e da cultura. Transporta para o deserto e, aí, transforma-se em leão: o leão parte as estátuas, calca os fardos, dirige a crítica a todos os valores estabelecidos. Por fim, pertence ao leão tornar-se criança, quer dizer, jogo e novo começo, criador de novos valores e de novos princípios de avaliação.” (DELEUZE, 2007, p. 7)

Mas muito não se realiza, pois as linhas de fuga são múltiplas e a cada atualização que o controle faz, como um antivírus que identifica e cria os anticorpos para determinados vírus, surgem outras linhas, outros vírus, que contaminam o espaço proliferando outras práticas pedagógicas, outros espaços, caminhos outros e assim segue. Sem estes percalços não haveria tanta tensão do Estado pra buscar novos mecanismos da Pedagogia, novas estruturas de controle e sem estes controles exercidos pela escola, os corpos não criariam tantas linhas de fuga e formas de existência que resistem a isso.

A pedagogia maior precisa das pedagogias menores e vice e versa. Pensamos que temos que observar a escola dentro das confluências que possibilitam o seu acontecimento. Não há a mínima possibilidade, dentro deste trabalho, de pensarmos uma escola já realizada, uma imagem, ou algo pré-definido que permite a Pedagogia. Temos que pensar a escola enquanto acontecimentos, multiplicidades, corpos que se chocam, e que, por se realizar dessa forma, sempre está em movimento e atualização. A escola entrelaça o maior e o menor, o molar, o molecular e as linhas de fuga<sup>39</sup>, Pedagogia e as pedagogias.

Afinal, se fôssemos máquinas totalmente submissas às ordens, o que seria das escolas? Como seria se nós fizéssemos tudo aquilo que fosse exigido pela Pedagogia nas escolas? Que tipo de “cidadãos” seríamos? Seria necessária a Pedagogia? Enfim, o que há de ser observado é que a escola é tudo menos a confluência de corpos totalmente submissos; o que há são corpos com desejos e vontades que vão além do que a Pedagogia imagina.

---

<sup>39</sup> Na obra *Diálogos*, Deleuze dedica-se a um capítulo intitulado justamente Políticas e ali ele explicita três grandes linhas que nos constituem, a primeira é a linha molar, que se caracteriza por sua direção única e sua dureza, é uma segmentaridade rígida, designa o macro; a segunda é a linha molecular, que proporciona a flexibilidade, a mobilidade, os fluxos contínuos, os limiares, é o funcionamento do micro; a última linha é de natureza totalmente distinta, a linha de fuga, esta levada desde o segmentos, passando pelos limiares em direção ao desconhecido; esta linha percorre o caminho da alma, abstrata e simples, mas por sua expressão sinuosa, torna-se menos detectável. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.40-41)

**Ilha 2**  
**A Aula**

Se diminuirmos um pouco a escala e formos para a aula de uma escola encontraremos outras multiplicidades. No entanto, como o espaço de uma sala de aula, via de regra, é um lugar de grande concentração de pessoas, enclausurados em poucos metros quadrados, sendo de certa forma induzidos a participarem de uma aula que normalmente não querem ter, a aula tem suas particularidades que ora as distinguem da escola, ora as aproxima.

A aula é uma confluência de corpos, de pensamentos, de objetos e a cada aula há um acontecimento singular. Isto não quer dizer que toda aula é proveitosa, ou boa de antemão, pelo contrário, pode ser que o acontecimento aula se torne algo sem potência, que não possibilite pensamentos diferentes do previsível. Em se tratando de escola (ensino, educação, e.e.e.e<sup>40</sup>), a aula é um fragmento muito importante e talvez aquela que exige maior frequência e comparecimento dos corpos. Ela demanda tempo - em se tratando de uma escola pública brasileira da educação básica - normalmente acontecem de 5 a 6 aulas por dia. Não há sentido em esperar que tudo o que se fala ou trata nas aulas seja assimilado pelos alunos durante estas aulas.

Há pequenos acontecimentos dentro de uma aula que a fazem durar; são por vezes poucos minutos ou mesmo segundos que fazem chamar a atenção do aluno e criam sentido naquilo que a aula trata. A aula que não busca fazer sentido aos seus interlocutores, não acontece como possibilidade de pensar o novo, talvez aconteça como ferramenta de assimilação do já dado, mas não permite o pensamento pensar. Como diz Gilles Deleuze em entrevista, quando perguntado sobre para que serve uma aula, o filósofo diz que “a aula não tem como objetivo ser completamente entendida, uma aula é uma espécie de matéria em movimento, cada estudante, cada grupo, pega o que convém da aula, a aula ruim é aquela que não convém a ninguém, sem emoção não há aula<sup>41</sup>”.

---

<sup>40</sup> Ideia presente nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, apresenta associação com o conceito de rizoma, conexões múltiplas sem um centro determinante, como uma contraposição de ideia em relação à árvore (concepção do pensamento que sempre cobra um centro, uma raiz e tronco donde origina outros pensamentos), desta forma: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, contracapa)

<sup>41</sup> Trecho retirado do vídeo disponível no Youtube no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>

Aula que não faz sentido nenhum, como é comum ouvir a queixa de muitos, é uma aula ruim, segundo Deleuze. E quando, ao menos por poucos instantes, a aula desperta o interesse no interlocutor, essa aula fez algum sentido pra ele, e neste sentido foi útil. Como Deleuze nos indica, numa aula há diversas pessoas com interesses diversos; o desafio do professor é buscar dar sentido à aula para tão diverso.

Uma aula tradicionalmente dada se baseia na organização do conhecimento como árvore, onde os saberes são os troncos que sempre se voltam para um eixo central, um tronco, que seria a essência de todo o conhecimento. Mas as relações que há não só na escola, na aula, mas em todas as esferas, são múltiplas e carregam cada qual sua singularidade.

Com base em Deleuze, Silvio Gallo aponta o conceito de *rizoma* como possibilidade de pensar o conhecimento como algo aberto, algo transversal que atravessa as diversas esferas que historicamente foram fragmentadas em disciplinas. É rizomática a forma, como, por exemplo, Deleuze coloca o acontecimento aula, como algo que deve fazer sentido para as diversas singularidades que há numa sala de aula. As conexões que são feitas, articuladas pelo professor, são as conexões que o rizoma articula para possibilitar um diferente pensar.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiei forme de alguns vegetais, formado por uma miríade e pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003, p.93)

Há de se repensar como podemos possibilitar numa aula pensares rizomáticos, dentro de uma estrutura arborescente. Daí temos que pensar como suscitar no nosso aluno, no aluno que há (não o que imaginamos que deveria ser), uma transversalidade de saberes em rizoma.

Mas muito dos fundamentos da escola e dos professores ainda estão enraizado (daí novamente a árvore) na compreensão de que uma boa aula é aquela que permite o aluno entender tudo que ali foi passado. Uma boa aula, para muitos, não acontece porque os alunos não têm interesse, ou não prestam a atenção devida aos procedimentos pedagógicos, o que impossibilita o aprendizado dos mesmos. Os professores responsabilizam os alunos, em primeiro lugar, pela “ineficiência” da transmissão dos saberes que a aula objetiva.

Os alunos também se frustram, ao perceber que os muitos de seus objetivos não serão alcançados, seja passar de ano, ir bem numa prova, ou garantir um conhecimento que ele julga adequado para a sua inserção na universidade ou mercado de trabalho. Os objetivos, sejam dos alunos, sejam os dos professores, são idílicos, perante o fato de que não há possibilidade alguma de garantir cem por cento (ou próximo disso) da “transmissão” de conhecimentos dentro de uma estrutura que exige reconhecer teorias, teoremas, fórmulas, produzidos historicamente pelas sociedades. Quem acha isso possível?

Como reconhecer não quer dizer pensar, a escola idealizada por esses sujeitos é uma escola sem pensamento. A escola que se fundamenta na tentativa de deixar mais eficiente a assimilação de teorias, teoremas e fórmulas, é uma escola que impossibilita pensar uma ciência viva. Conseguir reconhecer as fórmulas matemáticas adequadas para aquela operação, conseguir reconhecer as teorias que determinados autores contemplam, isso, além de ser trabalho de memorização, não exige que o pensamento seja forçado, apenas estimulado a reconhecer o que já está dado.

Como a escola tradicionalmente está fincada nesta ideia de que objetivo de uma boa aula é fazer com que os alunos compreendam tudo aquilo do que ela tratou, há de ao menos ter compreensão da angústia dos alunos que ficam enfiados numa escola por cinco a seis aulas. Realmente, quando nos lembramos da escola, não são as aulas que nos fazem suspirar de nostalgia, talvez o contrário, a não aula nos fazia mais feliz ou a lembrança das aulas não são tão positivas.

Essa lógica nos prende. Prende alunos, educadores e sociedade de forma geral, numa relação que se fundamenta em objetivos idílicos e inalcançáveis. Qual é o ideal de escola/aula que o professor tem? Qual é o de escola/aula que o aluno tem? Qual é o de escola/aula que a família tem?

Normalmente, ideais inerentes aos fundamentos de um modelo de sociedade capitalista de consumo, onde todos estão à mercê dos padrões idílicos que circulam nos meios e que nos incutem valores sobre como devíamos ser e nos forçam a buscar isso recorrentemente. O ideal é reformulado para que sempre fiquemos a correr para buscá-lo e alcançá-lo, e isso traz frustração.

Dê uma olhada nas escolas e nos seus discursos. Logo perceberemos que estão carregados de frustração. Estão frustrados pela educação do povo, que julgam mal educados, frustrados pelo IDEB<sup>42</sup> sabotado, frustrados por suas avaliações, frustrados por não serem bem cotados, existem grandes frustrações por terem grandes expectativas. E assim, isso reflete dia-a-dia como os sujeitos se sentem frustrados por não terem suas expectativas correspondidas no acontecimento de uma aula. Uma aula que não teve o seu “objetivo” concluído.

E se partirmos do que realmente podemos possibilitar? O que podemos para o ensino? O que podemos para fazer uma aula ter sentido para os alunos? São essas perguntas que podem nortear a nossa prática, mas perguntas que devem partir do que somos, do que é a escola, a aula, os alunos e os professores, não do que deveríamos ser. Um dos pontos importantes, para, ao menos nos livrarmos do sentimento de frustração, é entender que tudo pode acontecer numa aula, pois nós, enquanto professores, não temos o controle sobre os corpos dos alunos.

Compreender que somos uma parte do acontecimento aula. Não há como negar a importância de fazermos uma boa preparação, um plano de aula, para que possamos ter um mínimo de domínio naquele fragmento de tempo/espço que é a aula. Porém, o que ocorre durante a aula é um acontecimento a parte, que difere do plano de aula ou das teorias pedagógicas. Para que nos preparemos para uma aula, temos que partir do que há, dos problemas que podemos observar entre os elementos que se encontram durante uma aula. Neste sentido, Zourabichvili aponta:

Se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições de aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; este requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas. (ZOURABICHVILI, 2015)

---

<sup>42</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é um dado que apresenta um cálculo que conjuga o fluxo escolar (o índice de reprovadas e aprovações) e o desempenho na avaliação da Prova Brasil (avaliação aplicada a cada dois anos na Educação Básica no Brasil inteiro).

Cabe ao professor, com a seu intuito pretensioso de conduzir uma boa aula, se preparar com base nos problemas reais que há nos corpos que se encontram ali. Evitar idealizar os alunos, as condições estruturais da escola, idealizar os projetos políticos pedagógicos, evitar reproduzir imagens do que deveriam ser as condições de uma aula, mas sim a partir das condições existentes, assim como os problemas que estão naquele tempo/espaço, pensar a condução de uma aula para que ela provoque a experiência de aprendizagem.

Reproduzir imagens não indica criação de novo. A imagem, seja daquilo que queremos que fossem as coisas, seja as teorias que deduzem coisas, não serve pra pensar o novo. A imagem serve pra reconhecer, pra identificar as formas já dadas. Isso tem a sua utilidade, mas não queremos que a aula fique somente neste estágio, já que provocar reflexão e pensamentos é o que pretendemos durante uma aula.

Provocar o pensamento, potencializar a criação da diferença. O que pode uma aula? Neste sentido, pensar é criar, é estar a deriva dos parâmetros de reconhecimento, o que provoca refletir sob os novos parâmetros para compreender determinados fatos. Entendemos que possibilitar uma aula que, ao menos por instantes, permita as pessoas pensarem, multiplica a criatividade. Criar caminhos, rotas, linhas que se diferenciam do que já está, criando o novo, não repetindo a velha fórmula/teoria. A representação, é um pensamento morto. Assim:

Dito de outra forma: o pensamento é apenas “re-conhecimento”, quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença. Nesse ponto, Deleuze e Nietzsche estão em perfeita sintonia: o pensamento não é, estritamente falando, algo “natural”, algo que se exerce espontaneamente; ele é uma “segunda natureza”, um puro refinamento da razão. (SCHÖPKE, 2004, p. 24)

Fazer da aula uma representação do pensamento é não trazer a possibilidade de pensar a diferença. Esta associação entre reconhecimento e pensamento é onde se solidifica a educação/ensino/escola/aula que a moral pretende que se cumpra, e neste sentido firma-se dentro de uma linha conservadora de reprodução de vidas mortas, de cabeças-corpos enquadrados dentro de um processo já dado. Pensamos em possibilitar mais vidas-vivas, criativas, como afirmado neste trecho:

O pensamento como afirmação da diferença, como afirmação de nossa própria diferença. É isso que defendem os “filósofos da diferença”, os “pensadores nômades” – aqueles que não se enquadram em modelo prévios. Fazer do pensamento um “modo de existência”, uma “máquina de guerra nômade” cujo maior desafio é permanecer livre dos modelos de representação, livre da Moral que tornou o pensamento um beato companheiro dos poderes vigentes. (SCHÖPKE, 2004, p.29)

Pensar a diferença, fazer com que a aula possibilite experiências neste sentido. Possibilitar, durante a aula, experiências que forcem o pensamento, que provoquem, que violentem o nosso estado atual. Como afirma Schöpke (2004), “pensar não é uma tendência natural, mas é efeito de uma força externa que nos violenta, retirando a razão de sua função cognitiva”.

Como a aula pode ser uma multiplicidade, podemos, a partir deste fato, potencializá-la para a reflexão sobre o mundo (como pretende o professor). Transformar a aula numa experiência singular, criar nela linhas que fogem destes ditames de controle, que fogem da pedagogia de Estado, que fogem da pretensão idílica de criar “cidadão”, de que estes cidadãos sejam todos bons reconhecedores de fórmulas, teoremas e teorias, enfim, tornar a aula singular, um modo de existência, uma aula-erva-daninha.

Uma aula que fuja, aula-devir, aula-movimento. Para que possibílimos experiências singulares numa aula precisamos nos dedicar num exercício constante de buscar elementos que forcem o pensar. Nos forcem a pensar, enquanto professores e que forcem os nossos alunos a evocar pensamentos e não reconições.

(...) o pensamento está em relação direta com o “fora” ou, mais precisamente, com a diferença. Somente ele pode realmente estabelecer a diferença, sem que isso signifique aprisiona-la e delimitá-la em um conceito vazio. É exatamente porque o pensamento rompe com a representação que ele pode apreendê-la em si mesma. (SCHÖPKE, 2004, p. 178)

O convite que fazemos neste trabalho é buscar na relação entre arte/escola/ensino/aula/geografias suscitar pensamentos. A arte poderia nos servir a uma aula, para que possamos a partir dela pensar sobre a experiência da diferença. Utilizar das criações artísticas para experimentar a relação com elementos não interiorizados, elementos que estão fora do que há de representável para nós.

Pensamos que a arte pode possibilitar alguns exercícios que provoquem este tipo de deslocamento do pensar.

Para que possamos possibilitar a experiência do pensamento em uma aula, seja utilizando o livro didático, seja utilizando a arte, devemos nos permitir a experimentar. A experimentação é necessária para observar o que pode determinada aula para determinados corpos e como essa experiência se dá nas diferentes turmas. Pensar “políticas de resistência através das atuações pedagógicas” (GALLO, FIGUEIREDO, 2015). Há de se mover, de remoar o seu plano de aula, para que ele possa partir dos corpos e suas diferencialidades para que possamos pensar as experiências de pensamento que podemos suscitar.

O cotidiano escolar é a *dobra* da escola, seu *dentro* (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu *fora* (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). O cotidiano faz *gaguejar* a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio e por princípio, não passa de palavra de ordem, palavra *da* ordem. Reencontramos, aqui, o devir minoritário da autonomia: o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia de professores e estudantes. Podemos ficar presos aos estriamentos da educação modelar e serial produzida como aparelho de Estado; mas também podemos opor resistência a este processo, inventando heterotopias no cotidiano escolar, espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço estratificado. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 49)

Fazer da aula algo que permita experiências que forcem o pensar é um desafio em si. Não há fórmula pra isso, mas, como dito anteriormente, devemos nos arriscar pra não cair na repetição dos conceitos mortos. Temos que fazer do espaço de sala de aula, do acontecimento aula, naquele espaço-tempo, um espaço-liso, algo, que pelo menos por instantes, fogue das velhas amarras da organização estatal e da ilusão de pensamento que a reconhecimento introduz.

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. *Spatium* intenso em vez de *Extensio*. Corpo sem órgãos; em vez de organismo e de organização. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 185)

O espaço estriado é o que mais há numa escola e numa aula. Os parâmetros curriculares, as ementas, as resoluções, os projetos pedagógicos, os regimentos, os planejamentos, as avaliações, a disposição das carteiras, a arquitetura dos prédios, o ordenamento do tempo na divisão das aulas, as chamadas, o livro-ponto. Esta organização que se estabelece no ambiente escolar nos força a cumpri-la, entretanto, ela nos possibilita trazer outros sentidos, buscar novas experiências, estabelecer acontecimentos distintos, ou seja, criar espaços lisos que hora ou outra fujam da organização que o espaço estriado estabelece.

Isso significa que a estrutura constrange ao passo que também habilita, ou seja, existe coerção, no sentido de que limita certas ações, mas também fornece recursos que fazem com que os indivíduos conduzam suas vidas, através de suas leituras do mundo (que, numa instância explicativa mais entusiasmada, conduziria aos cuidados de si, às tecnologias do self). (COSTA, 2010, p. 31-32)

A coerção a qual Costa faz menção está relacionada àquilo que articulamos sobre o espaço estriado, codificado e organizado. Há de se pensar que a estrutura que o Estado compõe no seu jogo de controle e poder também possibilita que criemos, em cima desta, linhas de fuga, rupturas e espaços lisos. É nessa disputa que acontece a aula, e dessa forma que buscamos possibilitar experiências que forcem o pensamento.

Pensar, então, a relação maioria/minoridade na política a partir dessas configurações nos obriga à compreensão do cotidiano escolar como um espaço ao mesmo tempo regido pelas leis deste *Estado* maior que diz sobre suas configurações e funcionamentos, as que também desenha outras experiências micropolíticas escapando-resistindo ao instituído. Neste mesmo cotidiano observamos as expressões mais variadas de suas linhas erráticas com sua força-potência nômade, presenciamos a experiência fundamental da política *com* e não da política *para*. Portanto, há a “política experimentada” *com* subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a “política almejada” *para* sujeitos e instituições (maioridades), ambas convivendo nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais ao mesmo tempo. Este é um desafio contemporâneo, o de saber viver e experienciar a riqueza dos estados de coexistência que desenham mundos. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.44-45)

Emergir num espaço outro, numa linha que nos força a mover, provocar o pensar e cristalizar o sentido. Experimentar a aula e proliferar sentidos, liberar as

linhas que fogem, fazer do espaço-tempo, acontecimento que é uma aula (de geografia, história, matemática, física), um possível, provocar pensamento, “dar consistência a seu fora”.

São essas definições que solicitam e dão sentido a constituição dos conceitos de “signo” e de “fora. Ao invés de apoiar-se em princípios, o pensamento é solicitado por signos. Ao invés de ter a garantia de Verdade, o pensamento torna-se necessário quando, forçado, dá consistência a seu fora (...) O signo não é uma aparência nem tampouco uma aparição, é um sintoma que encontra seu sentido em uma relação de forças. Com esse conceito, Deleuze evita a dualidade metafísica da aparência e da essência, o par aparição/condição da aparição característico do idealismo transcendental e a relação “científica” de causa e efeito. O signo, como expressão de uma coexistência de forças em combate, resulta de um acaso de uma multiplicidade de forças em devir. Como sintoma, o signo é um “objeto” portador de problema. Nessa medida, como efeito de relações de forças e de portador de problema, todo signo envolve uma coexistência de sentidos. (ABREU, 2007, p. 91)

E relacionando com o que o nosso trabalho busca, o cinema no ensino de Geografia, o que pode a arte cinematográfica para potencializar o ensino de Geografia multiplicando os sentidos, buscando o pensamento? Será que o cinema pode isso para o ensino de Geografia? Ou será que ele acaba suscitando a reconhecimento, a reprodução dos conceitos mortos?

**Ilha 3**  
**O Professor**

A figura do professor é extremamente operatória para os moldes das instituições escolares tradicionais. Sem professor não há escola, diriam os mais deterministas. Pelo menos a escola que se reproduz na sociedade capitalista do começo do século XXI, sim, ela depende do sujeito-professor.

Como professor da rede básica de ensino observamos que de praxe a figura do professor é tanto quanto ambígua. Ao mesmo tempo em que carrega os discursos “libertadores”, “progressistas”, e de certa forma incorpora a figura do porta-voz da verdade, a mesma figura comporta uma predisposição conservadora e reacionária.

O discurso progressista, baseado em muitas teorias de metanarrativas, carrega a expectativa de que o discurso teórico tem força para libertar os sujeitos desta “sociedade desigual”. Sendo assim, a educação é o caminho de “salvação” e ruptura para a liberdade das almas discentes. Para esta figura, o filósofo Silvio Gallo dá o nome de *professor profeta*:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. (GALLO, 2003, p. 73)

O professor profeta cria expectativas, idealiza um mundo novo e crê que seus alunos devam aprender os seus preceitos para que caminhem juntos para a libertação. Esta figura muitas vezes não consegue lidar com a sua realidade, com as situações concretas de uma aula e por vezes acaba responsabilizando elementos outros como o Estado, os alunos, a sociedade, o FMI, entre outros, sem entender que a frustração é proporcional às expectativas que se criam.

Neste sentido, Silvio Gallo pensa em outras possibilidades de atuação do professor na educação. Ele fala do professor-militante, aquele que vive os problemas que os alunos vivem, que busca entendê-los para que a partir deles possa traçar as suas “estratégias de guerra” no ensino. Como diz Gallo (2003, p. 73): “O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente”.

Os níveis de miséria são distintos dependendo do grupo de alunos que o professor lida. Não é apenas a miséria social, como diz Gallo, mas há outros tipos de miséria (psicológica, afetiva, cultural, etc.) que o professor tenta vivenciar para criar, a partir daí, os elementos que potencializem linhas de fuga, num agenciamento coletivo, cooptado pelo professor, que tenta afetar individualmente os seus alunos.

Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. Se o professor-profeta é aquele que age individualmente para mobilizar multidões, o professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos. (GALLO, 2003, p. 74)

O professor não seria um porta-voz da libertação e da mobilização, como o professor-profeta, mas um vetor de intensidades que agencia os desejos coletivos e os seus devires. Continuando com Silvio Gallo, a escala de atuação do professor-militante vai para além da sala de aula, mas também acontece nos diversos meios que ele atua como figura professor.

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (GALLO, 2003, p.74)

Neste sentido, o que pensamos na educação com base nos autores que dialogamos não se afasta da política, por criticar as metanarrativas “revolucionárias” ou “emancipatórias”. Pelo contrário, queremos enfatizar que o professor deve ser político, mas uma política viva e ativa, articulada coletivamente no agenciamento dos desejos coletivos, não morta, aprisionada na reprodução do discurso já dado. A libertação é desejo e vontade que nutre nossa atuação, sem isso estaríamos numa deriva de blablablás que não nos potencializa nada. Bem como afirma Silvio Gallo neste trecho:

(...) deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo, insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. (GALLO, 2003, p.75)

Fazer a educação menor proliferar é fazer política, é multiplicar a ação da menoridade, é conectar-se com as criações coletivas, ou seja, com a multiplicidade fazendo desterritorializar os preceitos da educação maior, reterritorializando na criação do novo.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, p.78)

Sala de aula como trincheira de batalha. Como falamos anteriormente, a educação menor não é uma oposição à maior, pois sem esta e as estruturas que ela nos aporta não haveria possibilidade de reorganização. Dentro das brechas do poder, das condições de nosso trabalho cotidiano, dos espaços de resistências, traçamos as linhas que buscam fugir deste aparato estatal, do controle que tenta nos moldar a partir das suas intenções, fazendo assim a reinvenção, desterritorialização/reterritorialização dos elementos que nos circundam.

Há, neste sentido, uma necessidade de repensarmos, enquanto professores, a aula que ministramos, para que ela de fato faça sentido, aconteça. Uma aula que se distancie dos clichês-aula, que está porvir e que se diferencie na prática de criação que cada professor exerce dentro das suas condições.

Desde a perspectiva de uma didática da criação, a boa aula (no sentido tradicional) pode ser uma aula extremamente ruim; isto é, improdutiva, conservadora, obstaculizadora ou impeditiva da criação, da invenção, da fabricação do novo. Por isso, mesmo que “a luta contra os clichês” seja “algo terrível”, como pode um professor evitar que a sua aula seja uma aula-clichê? Como pode um professor dar uma aula que não seja uma aula-dada? Não há regras nem soluções universais. (CORAZZA, 2012, p.3)

O que podemos fazer se não há regras? Tudo. Mas tudo que faça sentido, tudo que converge com as misérias que os alunos carregam, temos que criar a aula, criar as condições de desterritorialização no acontecimento aula que ensaiamos, independente dos poderes que tentam nos regimentar naquela estrutura.

Mesmo que tentem nos operar o controle, controlar a forma da escola, sua arquitetura, a forma como conduzimos as aulas, o conteúdo que ministramos, enfim, tentam controlar a educação, há aquilo que foge, que é incontrolável, que é justamente, aquilo que devemos observar, agenciar e potencializar.

Mas o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Essa certeza evidente, porém, pode ser não tão certa assim. No filme de Parker, as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos floydianos - We don't need no education/we don't need no thought control/ no dark sarcasm in the classroom i hey, teacher, live the kids alone! O exercício do poder gera resistência, já demonstrou Foucault; a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle. É o que Deleuze, num texto mais antigo, nos alerta em relação à aprendizagem. (GALLO, 2003, p.79)

Como enfatiza Silvio Gallo, as tentativas de controle com relação ao ensino e a sua correspondência no aprendizado, nem sempre operam da forma como conceberam a educação maior. É como falamos anteriormente sobre as expectativas de aprendizagem que os professores nutrem e que acabam gerando frustrações. Mas essas expectativas, na realidade, já são postas pelos órgãos do Estado, que condicionam esta como possibilidade única; daí o professor acaba se agarrando, como um bom burocrata, a esta condição, sem questionar como isso é uma bela idealização daquilo que o Estado supõe que seja o melhor. Mas o melhor para o Estado é o melhor para mim? Creio que não.

Temos que fugir da defesa do estado das coisas como estão, temos que nos desvincular do conservadorismo, do reacionarismo que impera nas relações que a escola tenta condicionar. Para uma educação política que possibilite a menoridade acontecer temos que nos esforçar para que essas amarras do controle não nos acoplem e a experimentação, o exercício de, a partir dos alunos e suas misérias, criar aulas que possam fazer um mínimo de sentido. Experimentar, experimentar e experimentar, possibilitando que a aula se torne um acontecimento, que se diferencia

a cada momento e a cada aula. Neste sentido, Sandra Corazza fala sobre a “Filosofia da Diferença”:

Já a Filosofia da Diferença (também chamada por Deleuze de Empirismo Transcendental) reverte esse plano transcendente e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano da imanência, o qual deve ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio de experimentações. Plano, que é deste mundo dos professores, e no qual o único ser-professor que pode ser dito é o do devir, isto é, daquele ser que não para nunca de se deter no jogo da sua própria proliferação. Plano, que é povoado por professores em devir-simulacro, que tira a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de Vontade de Potência e de Eterno Retorno, que não repetem o Mesmo, mas que, a cada repetição, produzem a Diferença Pura. Por isto, é que o platonismo, em Educação inclusive, é ferido de morte, em sua diferença relativa – entre O-Bom-Professor e O-Mau-Professor, que nada mais são do que Cópias, bem ou mal assemelhadas ao Padrão –, a qual sempre hierarquiza, ao privilegiar uns e secundarizar outros. Platonismo ferido pelo pensamento deleuziano, que valoriza justamente os professores-simulacros, como os únicos que têm possibilidades de produzir novidades e de levarem a Educação à diferença não maldita, já que só eles possuem forças inventivas orientadas para o por vir. (CORAZZA, 2012, p. 5-6)

Sobre o “professor-simulacro” ou “devir-simulacro”, Corazza nos aponta a importância de pensarmos isso enquanto uma ação ininterrupta de várias forças que nos influenciam, que nos possibilitam, uma multiplicidade que nos faz acontecer, enquanto professor naquele momento, de uma aula por exemplo. Corazza argumenta dessa forma:

Assim, devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que ele é, dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu, de como ele sabe exercer a sua profissão, o professor-artista entra na zona de vizinhança – que marca a pertença a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos e das formas – do desejo, ou em sua co-presença, entre as partículas extraídas do que ele carrega em si, e que não mais pertencem ao que ele é, ao que ele possui, a como ensina. Por isso, um pedagogo-educador-professor em devir-artista-simulacro é considerado uma hecceidade, isto é, uma coletividade molecular, não separável de um espaço corpuscular. Não que um professor se torne um artista, ou que um pedagogo se assemelhe a um artista, ou que um educador seja análogo a um artista, ou vice-versa, já que o devir não é metáfora simbólica; e sim que o educador, o professor, o pedagogo e o artista invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros. (CORAZZA, 2012, p. 8)

Nas diversas zonas de vizinhança que traçamos nossa prática, que provocamos nossas pedagogias é que criamos, são elas, as múltiplas forças que nos tocam, que nos possibilitam pensar e criar uma aula que faça sentido. Neste sentido, como já dito anteriormente, devemos experimentar para que possamos fazer acontecer, criar hecceidades que potencializem a criatividade numa sala de aula.

E a experimentação deve ser contínua, ele deve se mover. Quando algo acontece, há um jogo de elementos que permitem aquilo acontecer, se dissemos que a aula acontece, isso porque naquele espaço-tempo houve possibilidades para que isso ocorresse. Isso quer dizer que não há fórmulas para provocar “devires”, “linhas de fuga”, “espaço liso”. Temos que nos mover sempre, tentar captar o que pode nos possibilitar uma boa aula. Não podemos parar. Não podemos ser cooptados pelo controle, pelo conservadorismo e adotar uma política sedentária do achar que estamos no caminho certo, pois se pensamos assim talvez seja porque estamos inseridos na máquina de controle, como diz Gallo:

Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. (GALLO, 2003, p.85)

Rapidez e agilidade, criatividade para pensar o novo. Temos que nos preparar para estas condições de “guerra”, na luta cotidiana, na microescala, micropolítica, como diz Foucault. Para não nos deixar agarrar, enquanto professor-militante, temos que sempre repensar os temas, o estilo, a condução, os alunos, a disposição dos objetos, a aula, a escola, e.e.e.e. Criar estratégias operacionais para a trincheira sala de aula. Temos que estarmos muito bem preparados, bem ensaiados, ensaiar bem nossas aulas, como enfatiza Deleuze na entrevista do abecedário:

Tenho de refletir. Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. (DELEUZE, 1996)<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Retirado do site <https://razaoinadeguada.com/2015/08/30/deleuze-p-de-professor/> às 07:49 de 31/01/2017

Para evocar momentos de inspiração o professor deve estar bem ensaiado, nas palavras de Deleuze. E bem ensaiado também remete ao entusiasmo do professor referente ao que ele aborda, os temas que são interessantes para os alunos, mas deve ser para ele também, o que gera entusiasmo na fala, segundo Deleuze na entrevista.

Mas que tomemos cuidados também para não deixar estática uma imagem do professor-como-deve-ser, melhor, que possamos destruir toda vontade de criar este tipo de identificação e de imposição. Afinal, a inspiração, os entusiasmos, os ensaios, os corpos, são diferentes, são multiplicidades e nunca se compõem do mesmo jeito, sempre se diferenciam, neste sentido pensar o “professor” também é desfazer a “raiz” que tenta associar a sua imagem a determinados conjuntos de formas. Como diz Sandra Corazza neste apontamento:

Pois, esse *Princípio*, ao formular o conceito de *Professor*, nos leva a esquecer tudo aquilo que é distintivo como se, no campo da Educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse *O Professor-Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal)*, a partir do qual todos os professores fossem formados, embora por mãos inábeis; de modo que nenhum saísse correto e fidedigno à *Ideia Pura* daquele *Professor-Modelo*, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser *Professoralidade*, e à qual cada um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem, como Cópias bem ou mal assemelhadas; ou, em caso contrário, serão considerados simulacros, os quais, por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da Professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores), serão profundamente desprezados. (CORAZZA, 2012, p. 4-5)

Esta tentativa de controle, de persuasão, que nos coloca como cópias das imagens do que deveríamos ser deve ser combatidas. É importante sempre enfatizarmos que quando escrevemos sobre educação-ensino-aula-professor, não queremos montar uma receita sobre como deve ser, e muito pelo contrário, devemos questionar tais receituários combatendo-os nos diversos espaços.

**Ilha 4**  
**O Aluno**

Se quando falamos sobre os professores afirmamos que sem professor há uma probabilidade de não haver escola, é possível concluir que sem alunos não há probabilidade; sem alunos não há escola. Ser aluno na sociedade de controle não está mais marcado à uma faixa etária, da infância-adolescência-juventude, ritos de passagem. Atualmente, todos, independente de faixa etária, estão constantemente sendo cobrados para serem “eternos alunos”. Como dissemos, a formação contínua e constante é um dos mecanismos de controle que a sociedade atual exerce sobre nós.

Por exemplo, eu sou um aluno. Minha orientadora é uma aluna também. Eu tenho diversos alunos, do ensino fundamental ao superior. Meu filho é um aluno e minha esposa também. Digamos que é mais fácil encontrarmos alunos do que não alunos na sociedade atual.

Assim como os professores, os alunos também têm expectativas de aprendizagem. Muitos estipulam o que “querem ser”, ou como, pelo menos, poderia ser uma escola, uma aula, ou o professor. Dentro dessas expectativas, assim como as dos professores, há diversos elementos que atravessam que são frutos de uma construção social, que alguns diriam que seria a ideologia. Suas expectativas de aprendizagem se associam aos seus desejos, suas vontades, mas desejos e vontades que são moldados pelos meios de propaganda do Estado e das empresas.

O aluno é um “outro” imaginado por nós professores. Se a educação propõe o ensino, este ensino é voltado ao outro, estudante, aluno que, ao olhar da instituição escolar, precisa ser ensinado. O aluno é entendido como o outro deste processo de “ensino”, entretanto, os próprios professores também podem ser vistos como o outro pela visão dos alunos, neste sentido é uma relação de dupla via.

Sílvio Gallo nos aponta sobre como a ideia moderna de escola é permeada por essa visão da “escolarização” do outro. Assim ele diz:

A educação, portanto, lida sempre com o outro. A questão é saber como se dá a relação com o outro nestes processos. O grande mito da modernidade educativa, inaugurado por Comenius, é o de que é possível ensinar tudo a todos, ou, dizendo de outro modo, ensinar qualquer coisa a qualquer um. Para o educador morávio, assim como para Descartes, é tudo uma questão de método. Se é possível um método para orientar-se no pensamento, é possível um método para orientar o pensamento do outro, um método para ensinar. E o método de ensinar tem relação direta com aquilo que cada um aprende. Só há

aprendizado quando algo ou alguém ensina alguma coisa (...) E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo. (GALLO, 2009, p.7)

A educação (do ponto de vista moderno de educação) está relacionada à uma ideia de representação. A representação que perpassa o outro, eu, sujeito, e que perpassa também o que consideramos adequado a ser ensinado, conhecimento a ser “reproduzido” pelos alunos. Mesmo que imaginemos e possamos representar diversos sujeitos idílicos, nada disso se aproximará da multiplicidade que é um aluno, a escola, a aula, e assim, a ideia de ensinar algo ao outro é também idílica, pois nada garante que o que ensinamos seja apreendido. Assim fala Sílvio Gallo sobre esta questão citando Gilles Deleuze:

E a chave para isso encontramos no próprio Deleuze, quando afirma, em *Diferença e Repetição*, que não é possível saber e controlar como alguém aprende (2006, p. 237). Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não é possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado. (GALLO, 2009, p.14)

Assim, mesmo que possamos estar engajados possibilitar aos nossos alunos que eles possam explorar suas criatividade, criar, pensar sobre as diversas situações que vivenciam, aumentar suas potências de agir, não temos controle se isso se efetivará ou não. O que podemos é buscarmos uma forma mais livre para nos relacionar com o mundo, ao desfazermos algumas ideias de representação “de como deveria ser”.

Esperar algo da escola, da aula ou do professor é cogitar como deveria ser. Não que desfaçamos todas as expectativas, mas que estas possam ter a potência para ampliar e propagar os desejos e não fixar o desejo em polos, recortes, ideais, que se fecham para outras possibilidades de querer.

Mas, sobretudo, temos que entender o aluno, viver a miséria dele, para que possamos potencializar uma aula que faça sentido. E sobre qual é este aluno que estamos falando? Qual é o aluno do atual século? Do atual ano? De qual lugar? De

qual miséria ele se esconde? As diversas perguntas podem permear nossa prática; claro que não teremos todas as respostas, mas podemos ter pistas que nos permitam a pensar uma aula de acordo com o aluno que temos, não o que desejamos.

Eu, como um aluno, tenho experiência em diversos tipos de aula. Muitas aulas, de uma, duas, três, quatro horas, conseguem arrancar de nós somente alguns minutos de inspiração. Por vezes, nos sentimos entediados na aula, na sala de aula, enquadrados naquele espaço. Muitas dessas vezes, vagamos na nossa mente, flutuamos para outros espaços para que possamos fugir um pouco do incômodo de estar num lugar onde muitas das coisas que estão sendo tratadas não fazem sentido para nós naquele momento.

Isso porque cada aluno tem a sua singularidade, tem suas vontades e desejos. A pedagogia opera como um método generalizante, os que a usam pensam em massificar determinados conhecimentos, fazer com que a aula seja cada vez mais operatória para que um número maior de alunos possa ter conhecimento, dominar saberes. Silvio Gallo ao propor um currículo transversal e rizomático enfatiza:

O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício. (GALLO, 2003, p.98)

Muitas das singularidades passam despercebidas pelo método, pela pressuposição de uma educação de massa. Ao mesmo tempo, temos uma massificação da informação. Os meios de comunicação possibilitam o acesso rápido e fácil à uma imensa variedade de informações. Isso nos mostra que dentro de um processo onde temos singularidades, há ainda informações massificadas que os atravessam. É uma relação de mão dupla, singularização, mas subjetivação de massa não realizada pela imensa pretensão da pedagogia, mas pelos meios de comunicação que conseguem realizar pela capilaridade da sua estrutura.

Mas não sejamos ingênuos: a enxurrada de informação nem sempre é positiva. Os meios de comunicação têm interesses particulares, já que a absoluta maioria advém do setor privado. As informações que estes meios circulam são produzidas, montadas e articuladas para que nelas atrevessem a conotação que os interesses

privados desejam dar ênfase. O sentimento de estarmos bem informados pode ser vazio. Jorge Larrosa nos coloca os seguintes pontos:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que há que separá-la da informação. E a primeira coisa que eu gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação que antes sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos passou, que nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2004, p.154)

Mesmo informados, quais experiências que nos acontecem? Estaríamos mais "sábios" por conhecer mais informações? Estas questões são suscitadas pelo autor. Cabe destacar, como dito na citação, que o mesmo vale para a aula, que pode nos acrescentar diversas informações, mas não nos "passar", não nos tocar e acrescentar "sabedoria". Criar espaços que permitam que os alunos ganhem mais "experiência", através de mais experimentações.

Assim, temos que pensar uma educação comprometida em fazer sentido, tocar as pessoas, fazer a experiência durar. Também não podemos ser ingênuos e atribuir tudo a um jogo de palavras "pós-modernas" de que tudo é multiplicidade, que tudo é válido para a educação, de que temos que assimilar todas as opiniões das diferenças e apenas viver as coisas como elas estão dispostas, sem poder fazer algo, já que poderíamos estar suscitando uma pequena "colonização" na sala de aula. Pelo contrário, temos que ter o pé no chão, professor-militante, que articula suas estratégias, e tenta agenciar coletivamente os desejos que se colocam ali, desejos de libertação, de respeito, de superação das misérias e tudo isso perpassa pela luta contra a manipulação.

Então, temos que lutar também, na militância em sala de aula, contra as opiniões fundadas em informações mastigadas pelos meios de comunicação. Esse

sujeito moderno e informado é um dos sintomas da manipulação estabelecida pela sociedade de controle.

O sujeito moderno é um sujeito informado que além disso opina. É alguém que tem uma Opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, Sobre tudo aquilo do qual tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados. (LARROSA, 2004, p.155)

Prosseguindo, Larrosa coloca que este sujeito que opina, supondo que por ser informado pode pautar opinião sobre tudo, na realidade, é um sujeito manipulado pelas informações fabricadas tornando suas opiniões também fabricadas.

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA,2004, p.156)

Como dito anteriormente com base em Silvio Gallo (2003), os nossos alunos carregam diversos tipos de miséria. Larrosa (2004) enfatiza uma das misérias que mais ocorrem atualmente, a presunção do sujeito bem informado. Uma condição que nos afeta, que incomoda, pois quando há uma massa de pessoas que pensam que estão bem informados (mas são manipulados por informações codificadas pelos meios de comunicação) isso reflete em níveis de sociabilidade nos quais a ignorância pode prevalecer.

Neste sentido, a aula que faça sentido, a aula ensaiada, deve pensar em como suscitar questionamentos por parte dos nossos alunos. Criar condições para os alunos pensarem, desterritorializar suas concepções pré-moldadas e controladas de mundo, suas opiniões vazias de argumentos e referências que advém de experiências.

O aluno deve ser parte da aula. A forma mais praticada de aula até hoje nas escolas não integra o aluno ao acontecimento aula. O professor prepara a sua aula, como base nos conteúdos curriculares, mas não consegue pautar a forma dela pelo que os alunos são. Temos que entender para quem as aulas são? O por quê daquela

aula? O que eu quero para aquela aula? E assim, não há como pensarmos esta aula, ensaiarmos ela, sem adentrarmos nos desejos e anseios de nossos alunos.

**Ilha 5**  
**Subjetivação Para Além das Formas**

Quando buscamos afetar nossos alunos, fazer da aula um acontecimento, além de buscar constituir aquele espaço numa conjunção de multiplicidades que crie diferenças e pensamento, buscamos também que a diferença consiga se expressar em cada aluno nosso.

Numa sociedade que, com a contribuição da escola, procura produzir padrão, fabricar subjetividades convenientes e ordenadas, e assim fazer dos sujeitos pessoas dóceis e bons “cidadãos”, potencializar a diferença pode permitir que linhas de fuga, que fogem do controle e ordenação, se propaguem. Permitir maior força de criação e que a diferença se expresse é uma busca que pensamos importante. Pensando sobre a geograficidade da escola, sabemos que temos que ir à contramão do que a escola pretende como “formação dos sujeitos”. Temos que criar linhas de fuga potencializando que a menoridade possa acontecer numa aula.

Contra a formatação dos sujeitos, contra a mesquinhez que predomina nas instituições escolares, devemos pensar nossas aulas para que insurja contra isso. Pensar grande, fazer ser o melhor que possamos ser, num devir, sempre fugindo de qualquer intenção de estabilidade e conservação.

O pior de tudo são os pensamentos mesquinhos. Em verdade, ainda é melhor ter feito o mal do que pensar pequeno! Para ter certeza, deveis dizer: “O prazer dos pequenos males nos salvará de atos de grande maldade”. Mas aqui não se deve querer se poupado (...). Mas o pensamento mesquinho é como uma infecção: ele rasteja e se esconde e não quer se mostrar em lugar algum – até que o corpo todo esteja deteriorado e ressequido pela infecção do pequeno. (NIETZSCHE, 2014, p. 120-121)

Nietzsche, nesta citação, critica o pensamento mesquinho como algo parecido como uma infecção, algo que nos deteriora por dentro. A escola é uma das instituições que mais contribuem para mesquinhez do pensamento na nossa sociedade. Mesquinhez como no filme *Aquarius*<sup>44</sup>, onde a personagem principal (Clara) a todo o momento se vê cercada pelas mesmas intencionalidades, por um pensamento mesquinho que vê como o mais “natural” a escolha da venda da casa e sua saída do

---

<sup>44</sup> DIREÇÃO: Kleber Mendonça Filho; Roteiro: Kleber Mendonça Filho; Produção: Emilie Lesclaux, Michel Merkt, Saïd Ben Saïd; Fotografia: Fabrício Tadeu, Pedro Sotero; Estúdio: Cinemascópio Produções, SBS Productions; Distribuidora: Vitrine Filmes; Brasil; 2016 (fonte: <https://www.cineclick.com.br/aquarius>)

bairro. Porém, esse pensamento, tomado por muitos homens medíocres, na realidade tem um comando (capital imobiliário), tem uma força reativa, que tem interesses de fazer circular determinadas posturas, informações, visões, para coibir a potência dos diferentes (como é a personagem principal).

A mesquinhez busca nos padronizar, eliminar a diferença. Nós, pelo contrário, temos o objetivo de afirmar a vida, a diferença que ela emana e a multiplicidade que nos rodeia.

A subjetivação para além das formas também é ser o que quer ser, ser uma diferença, um ser com toda sua unicidade. Criar é potencializar uma subjetivação potente, e, como já tratamos outrora, queremos permitir que a criatividade aconteça em sala de aula. Criar e se renovar, querer mais e pensar grande, para que ressoe a grandeza dos diferentes e as matizes da multiplicidade que somos.

As melhores parábolas devem falar do tempo e do vir a ser: devem se um elogio e uma justificação de toda a transitoriedade. Criar – é a grande redenção do sofrimento e alívio da vida. Mas para que o criador surja é necessário o sofrimento em si próprio e muitas transformações (...). Todos os sentimentos em mim padecem, sofrem por estar na prisão: mas a minha vontade sempre vem a mim como emancipadora e confortadora. O querer emancipa: esta é a verdadeira doutrina da vontade e da emancipação – é o que Zarastustra vos ensina. (NIETZSCHE, 2014, p.117)

Ensinar para criar, eis uma intenção de aula. Ensinar para ser, potencializar os querereres, fazer com que os sujeitos acreditem em si, não como os manuais de autoajuda, onde o que se pretende é fazer as pessoas, ao “ajudá-las”, ajudar o controle as guiarem para pretensões de se enquadrar. Potencializar os querereres para que façam fluir forças ativas e criativas, linhas que fogem da estrutura recalcante que a escola expressa.

Criar arestas e possibilitar que o pensamento ocorra, isto dentro da instituição escola, que ao mesmo tempo busca formatar os sujeitos dentro da estrutura recalcante, mas também nos permite falar com estas pessoas e nesta conjunção atribuir novos significados à estrutura escolar. Vencer o medo, para que na concretude da nossa realidade, do nosso cotidiano, possamos criar formas de vida, possamos ser maiores, nos construirmos inventores de novos possíveis.

As grandes máquinas paranoicas, criadas e sustentadas pela impotência e pelo medo, têm em comum a indignação com o mundo em vias de ser dilacerado pelo inimigo que pode assumir muitos rostos. É o medo da desagregação deste mundo – e de nós – que se consolidou e que aprendemos a chamar de nosso. Um mundo das cantilenas de força moral nacionalista que se alimentam de vidas entristecidas, promovendo subjetivações que ao invés de liberar as verdadeiras ações políticas, acabam por interiorizar em nós mesmos o desejo pelo poder. (TRINDADE, 2017, s/p)

A escola também é um elo das grandes máquinas paranoicas, cabe criarmos linhas que fogem da sua estrutura e tentativa de captura. Fazermos do nosso espaço de sala de aula um espaço de coragem, não de subjugação, mas de constante subjetivação e devir, de liberdade de pensar e criar.

A subjetividade é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (FRAIG *apud* GUATTARI, 1996, p. 33)

Libertarmos das forças que tentam nos codificar e identificar, libertarmos também da vontade de exercer domínio sobre os outros, o domínio que nos dilacera e que dilacera o outro. Fazer deste ambiente estriado e que nos tenta incutir medo e controle (subjetivação fascista) um espaço liso, livre e criativo.

Subjetivação para além não é o mesmo que autonomia ou a ideia de maioria. Não queremos pensar a subjetivação como um processo refém da imagem de maioria, de responsabilidade e autonomia. Esta ideia, um dogma do pensamento, reforça os dispositivos de poder que associa o grande, o adulto, o maior, como responsável, como detentor da sabedoria, como aquele que emite os valores que a sociedade “precisa”. Não é desta subjetivação que falamos, estamos mais interessados na contínua criação, no devir-criança, na multiplicação dos dispositivos que possibilitam que a vontade de potência se expresse, que possamos questionar a todo o momento todas as ordens e regras que não permitem que a vida se prolifere. Neste ponto, também cabe pensar a minoridade como potência, devir-criança, o menor, o “irresponsável”, aquele que carrega pouco ou nada dos “saberes”, enfim, criar-se continuamente.

A aposta agora, começa a ser inventar formas de existência fora da construção moderna da figura Homem, construir formas de relação com a natureza, com os demais e com nós mesmos fora da construção moderna da palavra Razão, configurar formas de habitar o tempo, a memória e o futuro fora da construção moderna da figura da História e, naturalmente, experimentar formas de expressar nossa vontade de viver, de falar e de pensar fora da construção moderna da figura da Liberdade (LARROSA, 2009, p.85)

Potencializar o espaço liso é criar alternativas de vida, é promover novas possibilidades de existir para além das fronteiras do institucional, das máquinas paranoicas do Estado, dos pequenos e sutis campos de concentração que ora ou outra afirmamos como normais e banais porque já não nos possibilitam o pensar. Pensar em como a nossa aula pode ser uma possibilidade de diferença, uma forma de pensar incomum, isso permite que outros novos aconteçam e assim possamos criar novas estratégias para nos situar em meio às máquinas fascistas.

As tecnologias e as possibilidades de controle hoje são tão mais abundantes e sofisticadas que as dos grandes líderes fascistas de outrora que, sutilmente, foram se interiorizando em nós, possibilitando “pequenos fascismos” que através das nossas subjetividades, nossas condutas, maneiras de se relacionar e se afetar que radicalizam contra outros modos de pensar, viver e sentir que escapam daquilo que é considerado natural. (TRINDADE, 2017, s/p)

Para além da sociedade de controle (Deleuze), para além desta micropolítica (Foucault) que nos persegue, nos julga e nos reprime, queremos buscar novos caminhos para existir e viver. Liberar possibilidades de vida e potencializar a diferença, eis uma pretensão, uma vontade de aula (não um modelo).

Libertar-se da grande máquina paranoica em nós é sair dos campos de concentrações dos quais estamos confinados para liberar possibilidades de vida que possam se alinhar mais com aquilo que somos e não com aquilo que querem que sejamos. Poderíamos começar usando a metáfora platônica e dizer que é preciso sair da caverna que nos prenderam, mas dizer também que queremos construir nossas próprias cavernas! Não procuramos uma luz unificadora, muito pelo contrário, isso agora nos assusta. Queremos encontrar nossos próprios caminhos, mesmo que seja penetrando cada vez mais profundamente em nossas em outros mundos. (TRINDADE, 2017, s/p)

Romper com a virtualidade que faz os professores e alunos sofrerem; virtualidade que reproduz a imagem do que deveríamos ser, como o professor deve ser, como o aluno deve ser. Permite, assim, que sejamos mais controláveis, alunos que não se enquadram, podendo ser expulsos, terem notas baixas, receberem advertências, os professores que não se enquadram, podendo ser demitidos, receberem advertências e serem recuados por outros colegas ou mesmo pelos alunos.

O campo social já está dado. É como se a sala de aula operasse em dois níveis: um nível virtual-simbólico, no qual a relação entre professor, o mestre da palavra, e o aluno, discípulo ignorante, funciona idealmente, do modo pela qual devesse funcionar. E o nível material, este nível falho da realidade corriqueira, onde os alunos dormem, brincam, jogam bolas de papel uns nos outros, e falam o que não tem haver com a aula. Cabe ao professor fazer sua função de Outro e reapresentar o aluno à sua própria imagem simbólica, seja através de ameaças, bilhetes ou notas baixas. Quanto mais o aluno se aproxima do nível virtual e simbólico, quanto mais ele compreende e se aproxima daquilo que ele deveria ser, isto é, quanto mais obedece, tanto mais ele é recompensado e reconhecido pela máquina escolar. E o caminho inverso, talvez mais importante, também acontece: quanto mais se afasta do nível simbólico, desobedecendo à palavra de ordem professoral, mais ele é punido, tendo em vista a sua reintegração na ordem da sala de aula. O sistema de recompensa e castigos, portanto, é um aparelho de poder que contribui para a produção da subjetividade escolar. (FRAIG, 2017, s/p)

Como deveríamos ser poderia ser substituído por o que podemos ser, o que queremos ser, abrindo para vários possíveis. Temos que repensar muitas das nossas ações, posturas, visões em sala de aula. Neste sentido, temos que repensar como estamos ou se estamos reforçando as máquinas paranóicas em nossas aulas.

Também não podemos esquecer-nos de entender as questões políticas que nos cercam. Claro que para repensarmos nossa prática temos que ter uma prática de contestação das estruturas de poder que busca controlar a prática docente autônoma. É difícil buscar potencializar a subjetivação para além das formas sendo que o exercício docente é podado pelos meios políticos-institucionais.

A contestação e a luta por melhores condições de trabalho devem estar entrelaçadas com o pensar em novas possibilidades de aula. Criar, pensar, repensar as aulas para que possamos fazer delas um espaço de potência exige que tenhamos tempo para “ensaiarmos”, ao modo como Deleuze nos indica e façamos delas algo com sentido para os alunos, algo possa afetá-los. Precisamos de melhores condições,

mais tempo para que possamos preparar melhor nossas aulas, melhores salários e mais autonomia no currículo.

**Arquipélago 3**

**Geografias e Geograficidades**

**Ilha 1**  
**Geografia**

### 3.1.1 Pensar a Ciência

Há pelo menos três décadas, começou um debate acerca dos limites do pensamento científico. As guerras, as armas químicas e de destruição em massa, a transgenia com sua manipulação genética, entre outros exemplos, trazem algumas incorporações do conhecimento científico para coisas que ora assustam, ora deixam perplexa a sociedade.

Muitos autores como Félix Guattari (1990), Michel Maffesoli (1998), Carlos Walter Porto Gonçalves (2007), Néstor Canclini (2009), Boaventura de Souza Santos (2010; 2009), entre outros, teceram seus argumentos criticando a hegemonia do conhecimento científico na subjetivação do mundo, ou seja, a ciência como única forma de conceber o mundo que vivemos.

O nosso trabalho se aproxima destas leituras, pensando em como a ciência muitas vezes operacionaliza os interesses das elites político-econômicas. Basta observarmos o mundo em que vivemos, ou mesmo olharmos para o nosso cotidiano, as nossas ruas, escolas, hospitais e percebermos que mesmo a sociedade tendo acesso ao conhecimento científico dos mais “avançados”, a desigualdade, o preconceito, as guerras, a fome, enfim, muitos problemas persistem sob o olhar científico que muitas vezes os operacionaliza.

Neste sentido, buscamos, dialogando com estes autores que versam sobre os limites do conhecimento científico (ou melhor, como diz Boaventura de Souza Santos, do “pensamento abissal”), criar outras possibilidades de pensar a ciência, buscar novas abordagens que possam se aproximar de uma leitura mais ampla do mundo.

Um dos pontos que queremos realçar neste trabalho, devido à soma que fazemos ao movimento de buscar novas leituras para ciência, é o diálogo com diferentes linguagens não científicas. Assim, visamos ampliar o discurso da ciência fazendo, no/com o contato com diferentes visões e criações. Dizer sobre as coisas, sobre o mundo e os fenômenos que nos rodeia de uma forma mais potente, que possa afetar as pessoas que têm contato com o nosso fazer científico.

### 3.1.2 Raciocínio Geográfico

A Geografia é uma disciplina científica complexa e ambígua. Complexa porque traz em torno da sua discussão temas que variam desde as formações geomorfológicas do relevo até as implicações da globalização nas comunidades indígenas. Ambíguas, pois ao longo da sua produção científica, por atravessar diversos temas, acaba se confundindo dentro dos linguajares de outros campos científicos, como a Sociologia, História, Geologia, etc.

O conhecimento geográfico, quando assim o dizemos, envolve o processo de construção de um saber científico, o desenvolvimento de um discurso sistematizado. Entretanto, a geograficidade, termo que é utilizado por Eric Dardel, é anterior ao conhecimento sistematizado, ele acontece na nossa relação com o mundo, na nossa existência com a Terra, mas também se traduz, por meio da linguagem mais sistematizada, em ciência, num momento posterior.

A geografia é, segundo a etimologia, a “descrição” da Terra; mais rigorosamente, o termo grego sugere que a Terra é um texto a decifrar, que o desenho da costa, os recortes da montanha, as sinuosidades dos rios, formam os signos desse texto. O conhecimento geográfico tem por objetivo esclarecer esses signos, isso que a Terra revela ao homem sobre sua condição humana e seu destino. Não se trata, inicialmente, de um atlas aberto diante de seus olhos, é um apelo que vem do solo, da onda, da floresta, uma oportunidade ou uma recusa, um poder, uma presença. “Em toda parte”, escreveu Vidal de La Blache a respeito da floresta do Vosges. (DARDEL, 2015, p. 02)

O ponto que agenciamos desta citação e do pensamento de Dardel se refere ao conhecimento geográfico como relacional, como um movimento que acontece no contato com o mundo e como processamos em pensamento e buscamos entender esse mundo (no sentido das frações de mundo que percebemos ou que damos conta de dizer) para falarmos geograficamente dele através de uma linguagem. Neste sentido, pensar a geografia é organizar um discurso em pensamento para que possamos dizer do mundo.

E assim, a epistemologia não está em exclusivamente redefinir as dinâmicas do meio geográfico, algo sem dúvida necessário e

fundamental (para dizer o mínimo), e sim observar os fundamentos epistemológicos que farão por construir o real em pensamento, ou seja, a compreensão da metamorfose do meio geográfico, a necessidade de entender o movimento da geografia, ou seja, tê-la em pensamento. (MARTINS, 2009, p. 27)

Pensar o mundo em que vivemos é, antes de tudo, pensar em quais fundamentos estamos usando como ferramenta para pensá-lo.

Dardel coloca que há um conhecimento geográfico primitivo (aquele que está relacionado à necessidade de melhor nos orientarmos e localizarmos no mundo como instinto racional de subsistência). Talvez, atualmente, não atribuiríamos este adjetivo ao conhecimento relativo à prática cotidiana e que envolve a nossa necessidade de entender a geograficidade que nos cerca cotidianamente. À medida que as sociedades foram estabelecendo suas geograficidades, este movimento de racionalizar a necessidade de orientação e localização está conjugado com o desenvolvimento cultural destas sociedades, até os dias atuais.

Imaginamos aqui que a relação social com a distância, cuja identidade cultural deve ser o resultado da simbiose entre esforço físico e identidade paisagística, está na origem da humanização do homem (cultura). Se, como afirma Lefebvre (1979, p.34), “No princípio era o Topos”, ou, em outras palavras, a identidade do indivíduo realiza-se na construção da identidade dos lugares, podemos afirmar que a construção cultural da humanidade é, entre outras coisas, a construção de sua geografia. (SANTOS, 2002, p. 23)

Por exemplo, quando começamos a usar o termo e propor determinados significados à “globalização”, este teve influência na forma como escrevemos, produzimos e pensamos a nossa sociedade, teve efeito na cultura da sociedade contemporânea. Desenvolvemos a linguagem geográfica a partir da nossa relação com o mundo, mas a linguagem também possibilita que o mundo se movimente a partir desses novos códigos. Assim, a linguagem científica que elaboramos para racionalizar o mundo que vivemos, também nos auxilia na criação das possibilidades de mundo que estão por vir.

Já observamos que a categoria “espaço” tornou-se tão rica de significados que fica mais e mais difícil dizer qual deles (geralmente expressos na forma de pré-noções) expressa claramente nosso pensamento. Aleguei que tal fenômeno se deve ao fato de que o jogo simbólico que construímos na nossa relação com o mundo (e, nesse

mundo, devemos encontrar, entre outros, a nós mesmos) permitiu-nos a construir um mundo específico para o próprio simbólico (onde os idealismos de todos os matizes e tempos são exemplos mais que consistentes). Antropomorfizamos o mundo sem perder a noção da alteridade e o ato do pensar tornou-se, nesse processo, ele mesmo alteridade. (SANTOS, 2002, p. 27)

Isso quer dizer que ao pensarmos a geografia e criarmos um discurso científico que a baliza, além das formas de representação que aceitamos como habituais da nossa ciência, criamos possibilidades de reproduzir um mundo (conjunto de técnicas e subjetividades que nos afirmam).

A linguagem geográfica pode nos permitir dizer muitas coisas e analisar vários elementos que o mundo nos apresenta. Neste sentido, a Geografia carrega uma enorme potencialidade de pensarmos os fenômenos do mundo, nas suas variabilidades. Do local ao global, no movimento escalar que fazemos nas diversas análises, a Geografia pode pensar nas interdeterminações que há dentro destas escalas e o que diferenciam os fenômenos com relação a onde ocorrem.

Como Yves Lacoste (1993) já antecedeu, falando sobre as potencialidades do “raciocínio geográfico”, podemos entender que criar pensamento em Geografia é articular seus conceitos com base na habilidade de analisar as interdeterminações que ocorrem nas distintas escalas, porque determinado fenômeno ocorre em determinado lugar, além de observar como a relação entre sociedade, natureza e cultura pode influenciar no “arranjo” geográfico de um determinado lugar.

O onde das coisas, o onde dos fenômenos, porque que ocorrem aqui, ali, lá? São estas questões que permeiam a reflexão geográfica, ou como diz Lacoste (1993), o raciocínio geográfico. Exercer este raciocínio é adentrar à uma reflexão complexa que busca, a partir da empiria principalmente, construir uma explicação geográfica que responda à questão “O onde das coisas”.

Assim o onde das coisas, das pessoas, dos países, de todos os elementos que, enfim, compõem o conjunto de referências geográficas, reconhecemos hoje que é, sempre, fruto de um processo. Reconhecer e desvendar os processos que constituem os fenômenos do mundo é o que modernamente chamamos de ciência e, portanto, ficaremos com a proposição de que cabe à Geografia desvendar os processos que fazem do mundo um jogo multiescalar e interdeterminado de processos que identificamos como lugares. (SANTOS, 2016, p. 25)

Cabe pensar esses processos, pois estes que influenciam na constituição dos fenômenos. Como um socrático que busca o questionamento, sempre coloca em dúvida as verdades, nos perguntarmos sobre o onde das coisas. E a partir desta questão, podemos perguntar sobre o onde das indústrias, o onde dos desmatamentos, o onde dos conflitos, buscando compreender as relações que perpassam e influenciam estes fenômenos.

Assim, a tradição geográfica construiu um discurso para compreender os fenômenos, pensando as relações de localização e distribuição destes. Os fenômenos não são geográficos a priori, eles se tornam geográficos para quem os lê através da linguagem científica da Geografia. Ao analisarmos, por exemplo, uma estrada, ela pode ser encarada por várias linguagens da ciência em perspectivas distintas (sua logística, os materiais mais adequados para aquele ambiente, sua importância econômica, etc.), mas levando em consideração a Geografia, talvez possamos entendê-la a partir do por que da sua localização naquele determinado lugar. A linguagem geográfica é uma das visões científicas que buscam ordenar através do discurso os fenômenos que acontecem no mundo.

Físicos, filósofos, alquimistas, teólogos, profetas e mais um sem-número de pensadores, cujo elo vai muito além da maneira pela qual foram sendo classificados através dos tempos, identificam-se justamente na necessidade de cada um desvendar o real, na incessante busca de uma condição única (ou lei, como modernamente tendemos a denominar) que permita transformar o conjunto de experiências em discurso – ou, como diz Bronowski (s/d.), “em linguagem sistemática ou, ainda, em ciência.” (SANTOS, 2002, p. 22)

Sabemos que a linguagem geográfica, o seu discurso, busca dizer sobre os fenômenos do mundo sob a “ótica” geográfica, a partir do seu “idioma”. Não há o “geográfico” *a priori*, ou seja, o rio ou um a segregação na cidade não é geográfico por si só, ele se torna a partir da leitura que fazemos com base no nosso “linguajar”.

Trazemos aqui também Gilles Deleuze e Michel Foucault para pensar a geograficidade no sentido de compreender o “diagrama” que compõe as nossas relações de vizinhança. O conceito de diagrama, lido por Deleuze nos trabalhos de Foucault, é um espécie de cartografia do poder, um mapa que dispõe sobre a distribuição dos dispositivos de poder. Dessa forma, Deleuze aponta:

O que é um diagrama? É a exposição das relações de forças que constituem o poder, segundo os caracteres analisados anteriormente. 'O dispositivo panóptico não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre um mecanismo de poder e uma função; é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função através dessas relações de poder'. Vimos que as relações de forças, ou de poder, eram microfísicas, estratégicas, multipontuais, difusas, que determinavam singularidades e constituíam funções puras. O diagrama, ou máquina abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, "ou melhor, em toda relação de um ponto a outro" (DELEUZE, 2005, p.46)

Podemos elencar que pensar o diagrama, a cartografia das relações de força, é necessário para que possamos experimentar uma geografia, uma aula, uma criação de forma única e diferente. Também entender a geograficidade, o diagrama que estamos envoltos pode contribuir para nos armarmos contra os elementos que buscam nos controlar e cercear através dos dispositivos de controle.

Buscar compreender a multiplicidade que há em torno de nós, e propriamente a multiplicidade que nos cria, esta geograficidade, diagrama, que nos cerca, mas ao mesmo tempo nos permite fugir e criar rotas para além do mesmo, criar diferenças, permitir uma vida mais fluída. Neste ponto, a geografia ganha um sentido prático de tornar a nossa vida mais viva. Assim pontua Fernandes:

O diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal, ou seja, é a coetaneidade de trajetórias a comporem o espaço que caracteriza o diagrama. Dessa forma, buscar nos campos sociais minoritários os elementos que nos permitiriam observar essa multiplicidade, pode ampliar a noção sobre essa diversidade de trajetórias. (FERNANDES, 2016, p.20)

Contribuir, assim, para que possamos criar nossas geografias, aulas, artes, como corpo de um coletivo minoritário, como uma multiplicidade de vozes que possibilita aberturas para que estas potencialidades possam emanar. Saber se localizar em meio a estrutura de poder que nos atravessa e busca conservar determinados preceitos, assim acontece com a linguagem geográfica.

O nosso idioma é atravessado por poderes e intenções que se colocam como "neutros" e "conhecedores" dos enunciados, o que torna parte da construção da ciência geográfica conservadora. Temos que buscar a aprovação destes poderes e

conhecedores para recebermos seus avais. Há um imobilismo na criação científica quando predomina esse tipo de relação.

Para além de buscar saber “o onde das coisas”, podemos pensar a genealogia da geografia<sup>45</sup>. Aqui emprestamos um “método” (talvez não fosse o melhor termo) de Michel Foucault, que dialogando com Nietzsche, propõe pensarmos o conhecimento científico (no caso a História) fazendo uma regressão às pequenas histórias desta disciplina. Quais linhas, desejos, vontades, poderes atravessam a construção da Geografia, enquanto saber científico, ao longo da sua elaboração? Assim nos questionamos.

Pensamos que ao fazer essas pequenas regressões, as “genealogias da geografia”, possamos questionar alguns dos totens e mitos que sustentam o conservadorismo no nosso idioma, buscando nas pequenas histórias e acasos da Geografia acontecimentos que possamos agenciar para fazer uma Geografia múltipla.

---

<sup>45</sup> No livro “Microfísica do Poder”, especificamente no capítulo “Nietzsche, a genealogia e a história”, Michel Foucault argumenta: “A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus ‘monumentos ciclópicos’ não a galopes de ‘grandes erros benfazejos’, mas de ‘pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo’. Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’.” (FOUCAULT, 2016, p.56)

**Ilha 2**  
**Genealogia da Geografia**

E como pensar a Geografia nos pormenores que a atravessaram ao longo da sua existência, na sua evolução enquanto ciência?

Quando nos referimos à Geografia nos vem a cabeça os grandes temas da sua abordagem: relevo, urbano, indústria, clima, população, biomas, conflitos, geopolítica, rural, etc. E para cada campo de análise, para cada tema, há uma grande construção de saberes e do conhecimento, subdividindo a Geografia em Geografia Urbana, Geografia Rural, Biogeografia, Geografia da População, há uma multiplicação das ramificações da ciência geográfica.

Cada área de estudo da Geografia contém a sua genealogia. Cada área contém os seus totens e mitos, aqueles que buscam conservar os parâmetros de estudo daquela, forçando o pensamento a pensar como eles, no caso, a reproduzir o pensamento deles. Quando o conservadorismo de determinada disciplina científica, ou das áreas que dela emanam, se torna hegemônico, ela fica conversando consigo mesma, autoplágia, utiliza-se de autocitações, não se abre para outros pensares e saberes, se fecha no seu próprio discurso.

De fato, quando o historiador das ideias assume a auto-referencialidade elegendo o próprio Eu como objeto, é de uma posição narcísica que fala. Enquanto movimento próprio de um sujeito em direção ao objeto da falta, o desejo é, para o narcísico, o desejo de reduzir os outros sujeitos a extensões do próprio Eu que se crê onipotente. Enredado nas aporias da auto-referencialidade próprias de um sujeito isolado monologicamente, sua recusa em assumir a própria incompletude não resulta senão em recusa à abertura para o outro, para a diferença, para o novo, podendo apenas reencontrar a si mesmo, como acontece em vários estudos que buscam entender uma determinada formação discursiva a partir de si mesma, como vários dos auto-intitulados estudos de história do pensamento geográfico. (MARTINS, 2012, p. 4)

O narcisismo que Sérgio Martins critica é recorrente nas diversas ciências e disso a Geografia não escapa. Muitas vezes, quando apresentávamos os nossos trabalhos referentes a análise imagética das capas de revista ou com relação ao cinema<sup>46</sup>, éramos questionados: “em que ponto aquilo era Geografia?” Essa questão

---

<sup>46</sup> No trabalho de conclusão de graduação, cujo título era “Mídia, Imagem e Linguagem Geográfica: A Questão Ambiental nas Capas da Revista Veja.”, analisamos as capas da revista Veja e buscamos, a partir da análise imagética, pensar como elas poderiam reforçar algumas visões geográficas. Na dissertação de mestrado, cujo o título era “Imagem e Linguagem Geográfica: A Questão Ambiental no

passou a ser menos recorrente com o tempo, sendo que as análises que envolvem as imagens cinematográficas (ou outras imagens) se tornaram mais aceitas como Geografia (o que traz um questionamento sobre essa incorporação e como temos que repensar o nosso trabalho para que ele não seja uma repetição).

O que as ciências acabam reproduzindo é uma inércia na sua construção, um imobilismo no movimento do seu pensamento, inibindo que o novo surja. Escrevemos os nossos trabalhos com base em estudos e referências. Muitas dessas referências nos servem para validar o que falamos, o que dizemos. Mas e se todos usam estas referências para balizar o seu estudo, até que ponto estamos repetindo o que já foi dito e perpetuando uma visão hegemônica sobre aquele determinado tema?

Seria tranquilizador, senão prudente, afunilar então a perspectiva e elencar os clássicos da Geografia Urbana, evitando assim grandes riscos para além dos limites desse nicho do conhecimento no qual de certo modo nos sentimos seguros e confortáveis. Cingindo-nos a tal perspectiva, poderíamos produzir um inventário de autores e estudos que, no âmbito da Geografia, se debruçaram sobre a urbanização, mobilizando e desenvolvendo determinados cabedais teórico-conceituais e metodológicos. Inventário ao qual outros poderiam assim se juntar. (MARTINS, 2012, p.8)

Martins, utilizando o exemplo da Geografia Urbana, questiona essa reprodução das grandes referências de uma área. Se a criação científica caminhar neste sentido seria melhor fazermos grandes enciclopédias para cada área, já que as referências seriam as mesmas. Não é isso que queremos ao pensar a Geografia.

Com relação à vontade de saber que a ciência incorpora, temos que entender que toda essa percepção de que a “origem” das ciências tem algo puro e que devemos ir a fundo para “resgatarmos” os elementos estruturantes de tal ciência é algo que nos incomoda e, de fato, não é o que propomos como “genealogia da Geografia”.

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’, não seu segredo essencial e sem data, mas o seu segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça a peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. A razão? Mas ela nasceu de uma maneira inteiramente ‘desrazoável’ – do acaso. A dedicação à verdade e ao rigor dos métodos científicos? Da paixão dos cientistas, de seu ódio recíproco,

de suas discussões fanáticas e sempre retomadas, da necessidade de suprimir a paixão – armas lentamente forjadas ao longo das lutas pessoais. E a liberdade, seria ela, na raiz do homem o que liga ao ser e à verdade? De fato, ela é apenas uma ‘invenção das classes dominantes’. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 2016, p. 58-59)

Neste sentido, pensamos que a ideia de origem da ciência deve ser desconstruída para que assim possamos abrir para que o novo, os encontros que acontecem e os acasos possam atravessar as ciências e abri-las para o devir. Sobre a genealogia, Foucault também engloba o conceito de “poder” para melhor entender a sucessão e evolução das ciências.

O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como eles se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é o seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 2016, p. 39)

O poder, pensado não como algo externo que modifica as condições de operação de determinado saber científico, mas o poder que o enunciado científico (como o paradigma dominante de determinado campo da ciência), como dispositivo, faz circular. Prosseguindo, Foucault nos propõe analisar a evolução da ciência não como “um grande modelo da língua e dos signos”, mas como uma guerra ou batalha. “A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido” (FOUCAULT, 2016, p. 41). Há lutas, estratégias, táticas, conflitos que acontecem dentro da ciência, que fazem com que certos enunciados se hierarquizem dentro daquele campo científico.

Para pensar o poder para além das denotações e conotações que são feitas comumente, Foucault coloca que não devemos ser ingênuos e pensar que o poder é repressão que apenas nos diz “não isso, não aquilo”, mas como uma estrutura de relações. Neste sentido, o filósofo argumenta:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2016, p.45)

Neste sentido, a ideia de poder não é algo associado a submissão total à uma ordem, à uma atuação repressiva, mas como algo relacional, onde as relações e a atuação de cada poder (e os elementos que ele agencia) sobre os outros (pessoas, coisas, etc.) criam condições específicas de hierarquização e controle. E o poder está totalmente relacionado com a evolução dos campos científicos, relacionado com as lutas, estratégias, táticas, combates que ocorrem na história de determinada ciência.

Como falamos, a Geografia tem os seus dispositivos de poder. Aqueles saberes que são subjugados dentro dos embates e ficam à margem da construção da linguagem geográfica. Os grandes nomes, os grandes livros, as categorias mais usadas, os temas mais debatidos, tudo isso acaba reforçando o já dado, o pensamento já pensado, assim como uma estrutura que agencia vários elementos para fazer circular o poder. Queremos propor, com a nossa pesquisa, pensar de diferentes formas a(s) geografia(s), o ensino e o cinema.

Articulando com pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, queremos agenciar e fazer circular geografias, no plural e com “g” minúsculo. E, sobretudo no ensino de geografia, há de se fazer multiplicar as geografias, em milhões, para que assim não mutilamos os nossos alunos para que pensem igual aos que já pensaram (pensaram por nós?) a Geografia.

Roubamos de Deleuze e Guattari sua proposição de pensar a menoridade, de pensar a desterritorialização da língua maior, da literatura maior, para também pensarmos a desterritorialização da Geografia maior. Sua desterritorialização buscando linhas de fuga, geografias menores que atualizam e rompem com a linguagem geográfica.

Propor nas aulas de Geografia que os alunos possam dominar os conceitos criados pelo nosso campo científico é fazer com que sejam bons reprodutores de pensamento. Mas a reconhecida dos conceitos, o reconhecimento das fórmulas, nada disso cria novidade. Queremos criatividade, queremos o novo e neste sentido temos que pensar de qual Geografia falamos. Somos agentes oficiais, soldados do exército

do pensamento hegemônico? Ou queremos atuar como guerrilha frente à essa tentativa de uniformização do pensamento?

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade. (FOUCAULT, 2016, p. 270)

Cabe ressaltar que neste trabalho queremos aguçar o desejo de fazer a genealogia da Geografia. Aqui não iremos tratar de um estudo particular sobre os caminhos da nossa ciência: aqui lançamos uma proposta, um conceito que nos parece vizinho para suscitar que um estudo mais profundo sobre a nossa genealogia seja articulado.

**Ilha 3**

**Geografia das multiplicidades**

Todos nós utilizamos alguns referenciais para melhor nos localizar e orientar num determinado lugar ou situação. Quando ministramos aulas em determinadas turmas, é necessário sabermos com qual turma lecionamos, sua faixa-etária, seus interesses, assim como saber quais são os interesses da escola, o que é uma escola na sociedade e o porquê da sua organização e quais são os interesses que rodeiam e influenciam nos direcionamentos da escola (comunidade, secretaria de educação, etc.).

Essas são algumas das variáveis que constituem uma aula, uma escola uma turma. Neste sentido, o acontecimento que é uma aula é fundamentalmente uma multiplicidade. É uma multiplicidade pois reúne diversos elementos, sujeitos e coisas que carregam seus interesses, desejos e pressupostos que interferem e influenciam a aula. Quando planejamos nossas aulas no intuito de “ensinar” determinados conceitos e temas que não se relacionam com essa multiplicidade estou negando a “geograficidade da escola”, como aponta Douglas Santos (2014).

Douglas Santos (2014) argumenta que devemos entender a “geograficidade da escola” para ensinarmos a disciplina geográfica. Assim, devemos sempre nos atentar sobre quais fundamentos a escola se baseia e os interesses/objetivos que a norteiam para, a partir daí, buscarmos planejar um ensino geográfico que faça sentido dentro destas variáveis.

Mas também devemos nos atentar para buscarmos um diálogo mais condizente com as geografias que os nossos alunos já carregam. Isso não quer dizer nos entregarmos ao senso comum, mas sim dialogarmos com estas para ampliarmos nossa visão geográfica, ou mesmo fazermos uma desconstrução de algumas ideias enraizadas, mas, sobretudo, provocar pensamentos e assim criarmos algo diferente.

Muito mais do que se ater ao ensino dos diversos temas que perpassam a Geografia escolar, como ensinar sobre o clima, vegetação, demografia de um país, ou globalização, temos que permitir que, como já falamos, o raciocínio geográfico seja exercitado. Um tema é apenas um ponto de partida para que possamos exercitar o nosso raciocínio, fazer um exercício de ver de uma forma integrada os elementos que interferem na constituição dos lugares.

Uma das questões que de fato entramos em combate é contra a mimetização do pensamento. Como já dissemos anteriormente sobre o ato de pensar, só

pensamos quando temos que reorganizar nossos referenciais na tentativa de entender o que nos afeta. Quando somos afetados por algo que estava fora (o fora, explicar melhor) do nosso entendimento, somos forçados a pensar e a reconstruir nossos referenciais criando novos entendimentos. Um processo de pensamento perpassa uma territorialidade que desterritorializada por uma força de fora, conseqüentemente, busca uma reterritorialização.

Ensinar a disciplina geográfica é buscar dialogar com os seus conceitos e categorias, não transformando os alunos em especialistas neles, mas com habilidade de pensar os fenômenos com base na leitura geográfica.

Isso tudo, sobre a geografia que ensinamos, deve ser pensado para reterritorializarmos o nosso discurso geográfico. A nossa linguagem geográfica deve ser atravessada pelas diversas linhas e forças que o mundo nos coloca, assim sempre devemos pensar, (des)pensar e repensar como dizemos o geográfico.

Para representar o mundo dos anos de 1950-60, as técnicas de fotointerpretação, da observação de campo, da entrevista e do tratamento estatístico que viravam mapas nos trabalhos de gabinetes eram suficientes. O geógrafo dispunha do que era suficiente para fazer desabrochar seus relatórios. A descrição das paisagens cujo destino era a mesa das secretarias de planejamento do Estado por si só bastavam. Mas para operar a síntese de um mundo de localizações cada vez mais fluídas e globais, aquelas formas de técnicas e de descrição já não bastam. A paisagem de fluidez global requer para a sua leitura e descrição o uso de meios teóricos e técnicos que operem com a análise de uma quantidade infinita e acumulada de informações, dada a simultaneidade com que os fenômenos acontecem. (MOREIRA, 2008, p. 22)

Nesta citação de Ruy Moreira, dialogamos sobre a necessidade de sempre pensarmos o nosso discurso para que ele possibilite um olhar e um pensar proativo sobre o mundo. Pensando para além do que é colocado na citação, acreditamos que não é apenas esse contexto “globalizante” que nos faz ampliarmos o nosso “olhar geográfico”, mas também pensamos que dentro das diversas escalas há uma multiplicidade de elementos que coexistem, ou seja, mesmo nas menores unidades podemos pensar um “global”, onde cada elemento que ali está, também é um “global” e, assim, sucessivamente. Neste sentido, talvez este dilema sempre existiu e existirá para a nossa tentativa de “geografar” o mundo. É um movimento que nunca cessa,

assim temos que sempre possibilitar que a criatividade permita a geografia fluir numa constante deterritorialização-reterritorialização.

E não cabe fazer uma réplica do discurso já feito, ou seja, uma leitura geográfica já feita sobre um fenômeno. Temos que suscitar novas leituras, criar novos pensamentos, permitir que outras abordagens apareçam, introduzindo outros fenômenos, aspectos, para que possamos afetar os alunos e forçar o pensamento. Uma das questões que se coloca é a seguinte: Quais são os discursos que podemos construir para dizer a geografia que queremos dizer?

E quais são as táticas, os nossos objetivos quando fazemos o que fazemos? Quando damos nossas aulas, fazemos nossas apresentações, escrevemos nossos artigos e trabalhos, afinal quais são os “nortes” que orientam nossas ações? Falamos sempre de uma geografia do ponto de vista teórico, esquecemos que a geograficidade é uma noção (para não dizer uma habilidade/competência, usando um termo mais “pedagogês”) necessária para o nosso agir.

Neste sentido, a nossa capacidade de analisar a geograficidade que nos rodeia deve ser uma experimentação permanente, uma relação que sempre se atualiza com as novas terras, cheiros, solos, emoções, razões, demandas, etc.

Só se pensa uma superfície, isso que os gregos queriam, isso que Deleuze e Guattari retomam. Pensar e habitar um solo, pensar aquilo que a terra tira e dá em seus movimentos infinitos e ininterruptos. A filosofia precisa lutar contra a desaceleração, contra o pesado, o moroso. Seus conceitos são armas contra o pensamento sedentário, preso em suas elucubrações preguiçosas. (TRINDADE, 2017, s/p)

Rafael Trindade (2017) nos aponta sobre como o pensar de Deleuze e Guattari propõe uma “Geofilosofia”, um modo de criação de conceitos que deriva de um empirismo radical, onde as relações que tentamos pensar estão expressas nas coisas que cheiramos, tocamos, vemos, sentimos, ou seja, na geograficidade dos elementos, não em essências *a priori*. Assim prossegue Trindade:

saber que o ambiente é maior que a origem, que o presente possui tudo que a origem finge desvelar. Arrancar o pensamento do culto das origens primordiais e jogá-lo num meio, num território, num habitat. O ambiente é maior que a origem, a superfície diz mais que a essência”. (TRINDADE, 2017, s/p)

Um pensamento que emana da geograficidade que encaramos, que nos relacionamos. Pensar a partir da superfície requer que retiremos os elementos que remetem à origem, à uma essência e que possamos criar lógicas, ou seja, reterritorializações, conforme as relações que emanam a cada segundo. Eis o ponto que queremos enfatizar do pensamento geográfico, ou geofilosofia, ou geograficidade, refletir sobre como os elementos que nos cercam, que nos rodeiam, nos servem para criar, para pensar, para possibilitar a diferença, como diz Trindade (2017), “queremos apenas cartografar nossos mapas, entender nossos movimentos sobre a terra. Encontrar lógicas e sentidos diferentes dos convencionais”.

É claro que buscamos, ao falar de geografia, cinema, educação, elementos, relações que fazem da nossa vida mais potente. A grande vontade que norteia nossa pesquisa é criar possibilidades mais interessantes de conciliarmos o nosso pensar com o mundo que nos cerca. Potencializar assim, conseqüentemente, que as pessoas possam, ao ter contato com o nosso trabalho, fazer experimentações dentro das suas geograficidades, multiplicar possíveis, criar outras possibilidades de estudos, de aula, de geografias.

O que nos importa agora é analisar o conjunto de forças que constituiu determinado acontecimento, e que possibilidades ele nos abre, quais as brechas em sua constituição por onde um pouco de potência possa fluir. Trocamos a paleontologia pela genealogia. (TRINDADE, 2017, s/p)

Pensar o cinema, a educação, na relação com a geografia é a experimentação que propomos neste trabalho. Agenciar os filmes que os professores utilizam em sala, para discutir e pensar a educação fazendo as conexões com a geograficidade e geografias que podem ser pensadas a partir daí, nos permite multiplicar as possibilidades de aula, de geografias e pensamentos a partir do cinema.

Permitir que o pensamento aconteça é um exercício necessário para todo campo científico. Não há como entender a possibilidade de criação de novas possibilidades para a linguagem geográfica sem abrir espaço que o novo surja. Como dissemos outrora o pensamento acontece através de forças externas, não é um movimento interno que precisa somente da nossa força de vontade. O pensamento surge através de forças externas que o provoca, elementos de fora que nos atravessam.

Pensar permite que a geografia se movimente. Como estamos falando da nossa disciplina, essas forças que nos afetam podem ser agenciadas para criar outras geografias. Possibilitar que essas geografias possam ser ditas, na nossa linguagem científica, é buscar nas relações e diálogos que essas forças de fora potências afirmativas de vida, de outras possibilidades de criar ciência.

A arte é um campo de linguagem diferente da linguagem científica. Através do diálogo com a arte podemos pensar em novas possibilidades de geografias, potencializar a criatividade e abertura para que outras expressões possam atribuir sentidos geográficos dentro de suas linhas. Nesta tese visamos o cinema como um campo que pode contribuir para essa abertura, em torno de geografiar com expressões linguísticas diferentes das que são comuns na nossa ciência.

Muitas vezes, nas experiências que temos em eventos, congressos e encontros de Geografia, vemos muitos trabalhos apresentados cujos resultados são muito previsíveis. Por exemplo, é previsível detectar que determinada setor econômica, que atualmente ganha destaque recente em uma cidade ou região faz ou fazia parte de uma oligarquia local. Sabemos que, por exemplo, a lógica de crescimento e ocupação do solo nas áreas urbanas obedecem, na grande parte das vezes, aos interesses especulativos imobiliários. A pergunta que fazemos a partir dessa série previsível de análises é a seguinte: ora, já temos resultados suficientes que nos apresentam tal diagnóstico, o que podemos fazer para criar outras possibilidades geográficas?

Neste sentido, a Geografia Maior se coloca muitas vezes como uma arma de desvendamento social. Só que essa atitude de grande parte da comunidade científica da geografia tem sentido dentro das novas formas de afectos, perceptos, disponibilidades de informação, relação da sociedade com as novas mídias, entre outros fatores? Assim também questionamos que precisamos levar a ciência para refletir sobre os agenciamentos que podemos fazer para que ela possa ter um sentido mais prático dentro da nossa realidade, tendo potência de afeto, de sensibilização, de pensamento.

Uma das grandes referências que temos no diálogo entre a geografia e as imagens (principalmente as cinematográficas) é o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr., cujas obras nos colocam a pensar as imagens, dando ênfase propriamente nas imagens, para depois deslocar à um pensamento geográfico ou as “geografias de cinema” (Oliveira Jr., 2005). Quando, por exemplo, Oliveira Jr. (2010)

analisa o filme *Central do Brasil*<sup>47</sup> colocando as semelhanças narrativas com a Via Crucis de Jesus Cristo, há, dentro da decupagem<sup>48</sup> do filme a necessidade de criar uma geografia que dê sentido aquela narrativa fílmica, potencializar a sensibilização em torno do percurso que a personagem faz na busca por sua redenção.

O percurso da peregrinação realiza uma geografia pautada na complexa simbologia das imagens, interagindo com o imaginário e a subjetividade humana na busca de referenciais que permitam ao homem, a cada indivíduo em meio a sua coletividade, estabelecer referenciais de localização e orientação – exemplos –, de se identificar no mundo a partir dos elementos místicos, estéticos e necessariamente vitais para perpetuação e produção de sentido de sua existência. A dor de Dora é a dor de todos nós na difícil missão que é aprender a viver a partir das condições temporais e espaciais que nos envolvem e que produzimos a partir de nosso deslocar/viver o mundo. Se o fim comum de todos nós é a morte, a forma como a encaramos dependerá da nossa capacidade de elaboração de sentidos para a vida ou deixar que o único sentido desta vida seja vivê-la. (OLIVEIRA JR. p.47, 2010)

Experimentar com os filmes novas formas de pensar a geografia é o que agenciamos a partir da leitura de alguns trabalhos como estes de Oliveira Jr. As geografias não surgem da simples aquisição teórica ou domínio de determinados conceitos, elas fluem na relação, no entre, entre uma linguagem e outra, um domínio de conhecimento e outro, permitindo que o novo aconteça. Essas análises e embates, do ponto de vista da linguagem dominante da geografia também, são atos políticos que visam possibilitar espaços de resistência dentro da nossa ciência:

Assumo aqui a “resistência como constante movimento de afirmar a vida que nos está sendo constantemente subtraída”. (idem, p.11) Vida tomada como aquilo que prolifera em diferenças de si própria, cada diferença reafirmado a própria vida em sua proliferação. É esta vida proliferadora que nos está sendo subtraída pelas formas prontas de pensar e viver oferecidas pelo Estado, pelos capitalistas e demais donos dos poderes dispersos atuais – televisão, escola, ciência...) como pacotes fechados de modos de subjetivar-se, direcionados

---

<sup>47</sup> DIREÇÃO: Walter Salles; Roteiro: João Emanuel Carneiro, Marcos Bernstein, Walter Salles; Produção: Arthur Cohn, Martine de Clermont-Tonnerre, Robert Redford, Walter Salles; Fotografia: Walter Carvalho; Trilha Sonora: Antonio Pinto, Jacques Morelembaum; Estúdio: MACT Productions, RioFilme, VideoFilmes; Distribuidora: Sony Pictures Classics; Brasil; 1998. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/central-do-brasil>)

<sup>48</sup> Filmagem de cenas que podem ser sequenciados em um roteiro. Durante a filmagem de um filme, depois de ter concebido um roteiro um diretor começa a coletar filmagens para posteriormente utilizá-las na edição d filme, neste sentido as filmagens seguem as ideias propostas no roteiro, sendo que elas expressam a ambientação, as falas e encenações que o diretor e roteiristas preveem.

modos de pensar, modelados modos de agir, enfim, empacotados modos de existir. (OLIVEIRA Jr., 2010, p.162)

Pensar para além das formas já estabelecidas, um pensamento em devir, que acontece e não se submete à imagem dogmática que opera como estabilizadora da vida, aquilo que molda a forma como pensamos limitando o pensar. Na geografia, cuja cartografia é uma das suas principais expressões, podemos pensar em outras cartografias, outras formas de grafar o espaço geográfico potencializando pensares diferentes dos já estabelecidos.

Mais radical ainda em relação ao deslocamento do mapa (e das linguagens a ele vinculadas) de seu lugar habitual me parece ser o que vem fazendo diversos grupos de pesquisadores e ativistas sociais que expandiram a noção de mapa a partir do conceito de rizoma, cunhado e desenvolvido por Félix Guattari e Gilles Deleuze. Aproximado do conceito de rizoma, o mapa tem proliferado em muitos escritos e se tornado mais potente como forma de criar outras maneiras de existir, outras maneiras de pensar. (OLIVEIRA Jr., 2010, p.164)

Criar, a partir dessas aproximações, dispositivos que expressam formas outras de linguagem geográfica, possibilitando, como diz Oliveira Jr., outras maneiras de pensar e de fazer.

**Ilha 4**  
**Imaginações Geográficas**

Pensar a Geografia para além do compilado de conteúdos, a Geografia deve estar conjugada com as geografias dos sujeitos, para que o ensino busque aproximar-se dos sentidos que nos afetem, uma Geografia que se comunica com o cotidiano.

Queremos dialogar com as reflexões de Doreen Massey (2008) quando a geógrafa propõe o questionamento de algumas imaginações geográficas (Massey, 2017), permitindo pensar como elas são subjetivadas, buscando a desconstrução destas concepções já dadas.

Todos nós levamos tais imagens. Elas podem, por vezes, estar em conflito ou até mesmo ser a causa de conflito. E refletir sobre essas coisas e falar sobre elas parece-me um bom caminho para começar a examinar o que significa “pensar geograficamente”. Nós também podemos examinar como tais imaginações são produzidas, seja através dos nexos de poderosos conglomerados de mídia internacionais ou do imaginário persistente e implantado em conversas locais (“essa rua não é muito boa, não é tão segura quanto a nossa”). E podemos explorar, também, como tais imaginações têm efeitos poderosos sobre as nossas atitudes para com o mundo e sobre o nosso comportamento. Um das nossas (muitas) habilidades como professores de Geografia é de mostrar a irrelevância dessas imaginações e submetê-las a interrogatório. (MASSEY, 2017, p.37)

Desterritorializar concepções fundadas nestas imaginações geográficas, assim como as ideias de progresso/atraso, imputando uma carga temporal no espaço geográfico, diferencialidade espacial em torno do tempo, o que devemos desconstruir para que possamos criar outras possibilidades de imaginações geográficas que permite que as potencialidades das diferenças espaciais possam se expressar.

Nos seus estudos, sublinhou que usualmente as Ciências Sociais consagram o discurso temporal do espaço, uma conversão que mais provocou a cisão do que a indissociabilidade no emprego dos conceitos de espaço e tempo. Ela lamentava que muitas imaginações geográficas haviam sido concebidas (não raras vezes) como sequências históricas, encarnando o discurso do “progresso” ou, em suas palavras, as diferenças entre os lugares residiriam “no lugar em que ocupam na fila da história” (2006:5). Desse modo, a dicotomia entre espaço e tempo se funda numa redução desses conceitos a partir de metáforas como “modernização”, “desenvolvimento”, “atraso”, “centro”, “periferia”, entre outros (ROCHA, 2017, p.23)

Assim, quando tentamos criar outras imaginações geográficas, buscando a desconstrução das concebidas em torno de uma espacialidade que se expressa com as temporalidades, como espaços que só se tornam diferentes pelas concepções de progresso e atraso, estamos dialogando com Massey (2008) no sentido de romper com os essencialismos, entendendo o espaço como sempre aberto e em constante reformulação.

Mais à frente, também concordando com Laclau (apud Massey), afirma que uma abordagem alternativa do espaço procura concebê-lo como “aberto, não finalizado, sempre em devir” ou seja, como um pré-requisito para a história ser aberta e, assim, após os argumentos de Laclau, um pré-requisito para a possibilidade da política” (2004: 11). (ROCHA, 2017, p.24)

A concepção espacial que parte da multiplicidade, da coetaneidade de vivências que se conjugam em determinado lugar, abre a possibilidade de pensarmos espacialidades sem as imaginações geográficas que reproduzem as dicotomias e antagonismos, ou é um ou é outro. Espaço geográfico como um acontecer sempre em devir. Desconstruir as imaginações geográficas já concebidas não necessariamente deve ser uma “retomada” a rigor da ciência, ou como um raciocínio que prevaleça a “racionalidade”, mas como forma de compreender a diferencialidade do espaço, assim pensando criticamente os estereótipos espaciais, e também as imaginações geográficas hierarquizadas pela ciência, neste sentido citamos Deyse Cristina Brito Fabrício e Valéria Cazetta, quando trazem as suas experiências de cartografias de mundos fictícios que expressam espacialidades dos jogos de RPGs.

A imaginação geográfica vai além da ideia de realidade explicada hegemonicamente pela precisão geométrica, que atribui caráter de “transparência” à cartografia. O ciberespaço promove uma ampla gama de atores fazedores de mapas, potencializando a criação de histórias e mundos imaginados coletivamente. Ao longo de nossas atividades na escola ficou nítido o contexto compartilhado pelos/as estudantes, inseridos no ciberespaço. As formas de narrativas não lineares estabelecidas na contemporaneidade podem suscitar outros olhares para a cartografia escolar, com base em hiperlinks, o que traz ao espaço lúdico dos jogos eletrônicos um papel ativo nas criações de cenários e enredos. (FABRÍCIO; CAZETTA, 2018, p.15)

Entender a multiplicidade e buscar a potência da diferença, o que ela nos permite, quais atravessamentos nos passa, multiplicidade enquanto força ativa, como

contraposição das concepções geográficas usuais, que tentam conceber o espaço enquanto um dado fechado, ou é assim ou “assado”.

A afirmação da multiplicidade, como princípio para interpretação do espaço-tempo, requer, no meu ponto de vista, a revisão profunda da agenda política da Geografia escolar – o que, de fato, incide na produção de uma pauta curricular que favoreça a vigilância sobre a produção do antagonismo, particularmente, em operações significativas da causalidade que são construídas no conhecimento escolar. (ROCHA, 2017, p.28)

Pensar o espaço geográfico como multiplicidade de estórias até agora, é pensar o espaço aberto ao diverso, aos acasos, à infinidade de possibilidades, somatórias, e.e.e.e.e, não um ou outro, mas um espaço que sempre se constituirá como diferente a cada encontro, um acontecer, acontecimento.

Sobre as imaginações geográficas que se reproduzem muitas vezes sem um olhar crítico, elas também se ancoram em imagens, e as imagens se tornam dispositivos de afirmação de perpetuação de uma forma de imaginar o espaço, meio de controle de sensibilidade e de afecção, diminuindo as formas como compreendemos as espacialidades.

Ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gestar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p.20)

E a imagem, no seu sentido comum vinculada na nossa sociedade como representação factual de um fenômeno, ao modo da semelhança ao ver, também deve ser repensada. A imagem é uma criação, ela traz ideias, percepções, interesses daqueles que a criam. Neste sentido Oliveira Junior argumenta sobre pensarmos o conceito “imagear”, como forma de criar novas imaginações espaciais com base na criação de imagens.

No entanto, verbos novos entram em cena para relativizar os sentidos que aqueles ganharam em nossa cultura. O melhor exemplo presente

nos artigos deste dossiê é o do verbo “imagear”. Subjacente ao sentido mais restrito deste verbo, ainda localizado nas práticas vinculadas às imagens de satélite e correlatas, há o sentido de que qualquer imagem produzida acerca do espaço não é o espaço, mas sim uma ação sobre ele que grafa um pensamento espacial. Dessa forma, a presença do verbo “imagear”, descolada de seu campo restrito de uso atual, atuaria na relativização dos citados verbos que ascenderam à condição do verbo “ser”, deslocando-os de volta aos seus sentidos técnico-culturais de produção humana, de ação sobre o mundo, de criação de mundos, de grafias do espaço... de espaços. (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p.25)

Pensar a Geografia nestes pontos é ampliar a forma como compreendemos a Geografia, possibilitando que atravessamentos das geografias perpassem esse saber institucionalizado. Mais do que isso, que essas geografias possam se expressar mais livremente, sem a preocupação de se institucionalizar. Potencializar as geografias menores, permitir que outras imaginações espaciais se expressem, permitir que criemos outras imagens sobre o espaço que se relacione com os sentidos múltiplos do espaço. Assim queremos colocar que o ensino de Geografia deve está relacionado com essa perspectiva espacial, não como um espaço fechado, mas uma espacialidade aberta em devir.

Todas essas derivas buscam apontar devires possíveis ao pensamento geográfico a partir da potência que a mirada sobre as imagens traz até ele, atravessando-o com novas possibilidades de criação; com um punhado de geografias menores que brotam das colisões, dos embates e das aproximações entre os estudos que apontam a forte presença de uma educação pelas imagens nos dias atuais e os pensamentos acerca do espaço geográfico que surgem dela. (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p.27)

As minoridades são potencialidades para que a diferença se multiplique. Dialogando com o pensamento de Massey, pensar a diferencialidade é entender a expressão espacial da multiplicidade e buscar ser afetado pelas potências destas diferenças. A diferença é uma potência de criação, é na multiplicidade que emanamos criatividade, pensamento para além do mesmo, das formas pré-concebidas, só a diferença gera pensar.

A sala de aula, como um espaço heterogêneo, aberto, múltiplo, muitas vezes é negligenciada quando ministramos nossa aula sem que essa multiplicidade se expresse. Nossas aulas devem ter o objetivo, o princípio, de fazer proliferar essas diferenças, como potências de criação.

E não nos interessa fazer das nossas aulas de Geografia reprodução dos conceitos sem reflexão. O que nos interessa é fazer da aula um espaço de pensamento, provocar o pensar a partir da diferença, e a diferença que estamos propondo como forma de pensar a Geografia é o diálogo com a linguagem cinematográfica e, a partir do cinema, possibilitar atravessamentos e afetos que possam ampliar a criação de imaginações espaciais.

## **Arquipélago 4**

**Cinema, linguagem, potência e geografias**

**Ilha 1**  
**Cinema**

Pensar a arte no diálogo com o ensino de Geografia é refletir sobre outras possibilidades de ensino. Sabemos que o ensino de uma determinada disciplina científica, na escola básica, se estrutura como uma “miniaturização” dos conceitos e categorias elaborados pela ciência ao longo do tempo. Fazer os alunos, ao sair da escola, compreenderem todo o repertório de conceitos, categorias, teorias e teoremas das diversas disciplinas que existem na escola, é um sonho absurdo. Imagina se nós, ao sairmos da escola, dominássemos todos os conceitos que nos apresentaram ao longo de todos esses anos na escola? Precisariamos do que mais?

Mas a estruturação do sistema de ensino parte de uma pura ilusão, a ilusão de que todos os alunos devem aprender e compreender todas essas linguagens científicas.

Essa miniaturização do saber científico que *a priori*, na escola, deve ser disponibilizada ao acesso dos alunos, demonstra a crença que muitos têm com relação a importância e a necessidade de este saber ser o hegemônico no formato escolar. Saber ler, escrever e fazer cálculos hoje já não basta como função escolar; a escola, na nossa sociedade contemporânea, exige domínios de “habilidades e competências” que extrapolam as operações básicas da Matemática e o domínio básico do idioma.

Como já colocamos em outros momentos, a escola, ao priorizar o saber científico demonstra a sua tendência em “formatar” as subjetividades em torno de um saber específico. Neste sentido, este tipo de fluxo de subjetivação tem em seu princípio uma amarração de controle. Se quisermos criar linhas de fuga do controle, criarmos e possibilitarmos que relações diferentes aconteçam, temos que usar de outras ferramentas, agenciar outras relações, para além das propostas já estabelecidas pelo Estado, e conseqüentemente, pelos que detém maior domínio sobre ele.

As aulas tradicionais que trazem como objetivo a compreensão dos conceitos científicos contribuem apenas ao processo de reconhecimento, de reconhecimento dos conceitos que atuam como imagem dogmática do pensamento. Ter o domínio destas imagens-conceitos não quer dizer que haja pensamento, apenas há, neste processo, a compreensão de que  $A=X$ , processo de reconhecimento/reconhecimento. A ciência só permite pensar quando coloca em dúvida estas imagens, quando possibilita que os

problemas se atualizem e, nessa medida, possam ser resignificados, processo de descodificação-recodificação.

A arte, o cinema tem a força de atravessar nossos corpos e provocar desterritorializações, suspender nossas certezas, forçar o pensamento nesta relação com a força das imagens, com os afetos e perceptos que nos chocam.

O cinema e a linguagem artística como um todo, tem uma potencialidade de dizer e expressar aquilo que a ciência não consegue dizer através da sua linguagem. Abrir a possibilidade de pensar aulas na relação com a arte é ampliar as possibilidades de atingirmos e afetarmos nossos alunos, pois de fato a linguagem científica tem suas limitações. Citemos o filme *Ladrões de Bicicleta*<sup>49</sup>, no qual numa das cenas mais marcantes, logo após ser pego por populares por roubar uma bicicleta (que precisava para arranjar um emprego e sustentar sua pobre família) e ser humilhado e execrado em praça pública, o personagem principal (Antonio Ricci) volta para casa chorando de mãos dadas com seu filho pequeno, Bruno, que presenciou toda sua humilhação. Nesta cena há uma grande comoção contra toda a injustiça que cerca a história, somos sensibilizados, afetados. Nem se explicássemos por anos a injustiça, a desigualdade, talvez não conseguiríamos sensibilizar como as imagens e sons deste filme conseguem.

Pensar a ciência geográfica a partir do encontro com a linguagem cinematográfica é uma forma de ampliar as possibilidades de percepção sobre os fenômenos lidos geograficamente. Trazer a arte para a nossa discussão possibilita potencializar a linguagem científica e, dessa forma, o cinema pode nos atravessar com novas sensibilidades sobre o espaço geográfico.

Ferraz (2012), pensando as imagens cinematográficas que atravessam nosso pensamento geográfico, aponta que a produção de sentidos sempre é relacional, ou seja, é um acontecimento ímpar. Assim, Ferraz (2012) pensa a imagem não como reprodução fidedigna da realidade, mas como um acontecimento que produz, que cria, e que emerge a partir da relação entre aquele que observa e a própria obra.

A imagem fílmica, enquanto elaboração artística, não pode ser entendida como mera reprodução do real, pois não é uma cópia do mundo, mas sim a instauração de um acontecimento, de uma forma outra de se ver o mundo, não

---

<sup>49</sup> DIREÇÃO: Vittorio De Sica; Roteiro: Cesare Zavattini, O. Biancoli, Suso Cecchi d'Amico, Vittorio De Sica; Produção: Vittorio De Sica; Fotografia: Carlo Montuori; Trilha Sonora: Alessandro Cicognini; Itália; 1948. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/ladros-de-bicicleta>)

no sentido de criar outra realidade, mas no sentido de enriquecer o mundo através de certa forma de se perceber o mesmo. Mas essa capacidade de ver o real por outra perspectiva só se efetiva no observador, não está aprioristicamente colocada no filme; é na relação estabelecida entre imagem fílmica e as condições perceptivas do espectador que a realidade se instaura como acontecimento imagético. (FERRAZ, 2012, p.368)

Nesta relação sensibilidades, emoções, memórias, atravessam a obra e o espectador, neste sentido, esta relação entre aquele que é afetado com o filme e a própria obra artística coloca em trânsito as perspectivas espaciais, faz movimentar a nossa percepção de real, a coloca em devir. Ainda com essa reflexão Oliveira Ferraz aponta:

O cinema, como já foi apontado no item anterior, possui a especificidade de trabalhar com imagens em movimento, desta forma, a relação com o real ocorre a partir do contato de suas imagens com as que o espectador carrega consigo, isso exige a interação entre espaço e tempo como forma de se produzir o próprio acontecimento imagético do real. Não é possível acontecer a realidade apenas com o tempo ou só no espaço, ela se dá no tempo-espaço, e isso o cinema viabiliza por meio de sua narrativa imagética. (FERRAZ, 2012, p.373)

O autor traz, neste apontamento, que o tempo-espaço, conceito comum às ciências geográficas e históricas, é também o acontecer cinematográfico. A relação entre estes “espaços” e “estórias”, como que dialogando com Massey (2008), na sua concepção de espaço geográfico, cria novas formas de perceber o mundo, criando outros referencias.

Neste encontro, entre nossas concepções e noções espaciais, com os atravessamentos fílmicos, aquilo que as imagens e sons suscitam, já é um outro, uma outra conjugação. Neste sentido, Oliveira Jr. Traz a seguinte reflexão:

O “encontro” com uma geografia de um filme não é a descoberta daquilo que está por trás das suas imagens e sons, pois a idéia de que exista algo por trás das coisas é ligada a de que exista um sentido último (uma essência) nessas coisas, no caso, as imagens (paisagens...) dos filmes. Não é essa a proposição que faço, mas a de que o conhecimento acerca das coisas se dá não propriamente nelas, mas no encontro entre elas e o que existe em nós, que as imagens e sons fílmicos “sugam”/mobilizam certas memórias em seu “entendimento”, e ao mesmo tempo que o faz cria, em imagens e sons, memórias do mundo e da existência. Não há nada por trás a ser descoberto, há o encontro, o susto, o encantamento, o desassossego... conhecimentos enfim, a um só tempo tirados e postos

em nós por e com as imagens e sons fílmicos. (OLIVEIRA Jr. 2005, p.29)

Essa mobilização que arte cinematográfica provoca é o que pretendemos neste encontro. Encontros que podem nos afetar, trazer desassossegos e encantamentos, assim permitindo que possamos ampliar as formas de pensar e dizer os fenômenos que a geografia lê.

O encontro que gera as diferenças, que cria o novo, que faz surgir novas possibilidades dizer a partir da ciência. Arte é um campo de pensamento distinto da ciência, é uma outra linguagem, e ela pode nos permitir, através da relação e diálogo entre os campos, captar as diferenças e multiplicidades latentes.

O espaço no cinema não se restringe ao que é passível de mensuração e de delimitação física, não visa o controle e uniformização de respostas e abordagens, pelo contrário, carrega “uma força simbólica” que qualifica o mesmo em suas diferenciadas potencialidades de vivência e sentidos, pleno de diversidade e passível de entendimento comum aos homens em geral. (FERRAZ, 2012, p.377-378)

E essa força que nos afeta, a intensidade e potência que a arte provoca, faz com que pensemos uma geografia que vai além da convencional. Assim, queremos ampliar as possibilidades do pensar geográfico, ir além das formas e dizeres mais usuais, buscando através desse encontro com a arte suscitar outros pensares, outros olhares, uma ciência para além dela mesmo.

Um olhar geográfico que entra em devir, que conjuga novas potencialidades às realidades espaciais, às confluências de estórias, outros sentidos que redimensionam o nosso olhar.

O olhar geográfico sobre dado fenômeno apresentado pelo cinema pode redimensionar o entendimento do mesmo, não para reproduzir o sentir espacial cinematográfico, mas sim potencializar devires outros de significados por meio das interpretações e análises das imagens, qualificando a estas como paisagens. (FERRAZ, 2012, p.378)

As imagens, sons, criações, cheiros, enfim, os sentidos que temos e que nos encontra em algum instante sempre movem desterritorializações, reterritorializações, emergindo outras compreensões sobre a espacialidade. O cinema, como arte e parte importante da nossa vida, é um desses atravessamentos que acontece na nossa vida

e que, de certa forma, ainda não é pensada pela ciência como uma potência de resignificação.

Há continuidades entre os lugares geográficos e os locais narrativos. Alusões, amparos de credibilidade, apropriação de memórias... uns estão nos outros. Os primeiros manifestam-se nos segundos em suas materialidades – formas, movimentos, silhuetas, sentidos –, paisagens e memórias; os segundos dobram-se sobre os primeiros uma vez que tornam-se textos que a eles aludem e neles grudam seus sentidos, suas imagens, suas belezas e tensões, iluminando-os (dizendo-os) de outro modo. A realidade de ambos se faz deles próprios, no interior de suas existências: a contigüidade para os lugares e a continuidade para os locais. Mas como contemporaneamente eles se misturam e se contaminam mutuamente, levam a contigüidade dos primeiros ao interior da continuidade dos segundos e vice-versa. (OLIVEIRA Jr. 2005, p.30)

Essa confluência entre os “lugares geográficos” e os “locais narrativos” que cria os sentidos espaciais que temos. Trazer o cinema e fazer uma reflexão sobre o ensino de geografia no diálogo com a arte cinematográfica é uma das possibilidades de buscarmos compreender melhor essa confluência, e também, através dela possibilitar que geografias possam ser criadas para além da institucionalizada.

**Ilha 2**  
**Lei 13006/14**

Um dos elementos mobilizadores de nossa pesquisa é a Lei 13.006/14 e o que ela propõe, assim como a concepção sobre o cinema nacional por parte dos professores de Geografia têm. A análise sobre a cinematografia brasileira se expressa nas escolas e nas ideias dos professores de Geografia é uma das nossas intenções no âmbito deste trabalho no sentido de pensarmos sobre como podemos trazer as potências da arte cinematográfica para o cotidiano escolar possibilitando outros pensares para o ensino de geografia.

A proposta de lei foi encaminhada pelo Senador Cristovam Buarque no ano de 2008 e visava um acréscimo no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no sentido de consolidar a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros como componente curricular complementar.

Segundo Fresquet e Migliorin (2015), a proposta de lei passou por debates, houve diversos questionamentos, se seria ou não componente específico da disciplina de Arte, ou se poderia estar relacionado ao projeto pedagógico da escola, porém o projeto foi encaminhado com o seu formato original da primeira redação de 2008.

A referida lei foi sancionada no dia 26 de Junho de 2014, pela então presidenta Dilma Rousseff. Assim versa a lei:

Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

§ 8o 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, 2 (duas) horas mensais.” (acessado em 18/11/2017, às 09:44, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm))

Como podemos observar no texto da lei, há uma iniciativa promovida pela “obrigatoriedade” da exibição de conteúdos cinematográficos brasileiros nas escolas de educação básica, colocando o mínimo de 2 horas mensais de conteúdo a ser exibido. Ao mesmo tempo em que entendemos que é um avanço do ponto de vista da promoção de atividades pedagógicas que proporcionem o acesso às produções artísticas, inserindo em diversos contextos sociais, nas mais diversas escolas brasileiras, experiências culturais, artísticas, possibilitando que estas produções

artísticas tenham um alcance muito interessante, a lei também, numa relação de dupla via, quando sancionada, demonstra a necessidade de criar uma lei para que as escolas possam trabalhar algo, vista aos nossos olhos, como primordial.

A lei opera como uma ação do Estado que torna obrigatória a utilização dos filmes como ferramenta pedagógica, entretanto, soa um tanto quanto autoritária uma lei que versa sobre o acesso à estas criações artísticas. Assim, há uma contradição nesta expressão que a lei introduz, já que a obrigatoriedade nos parece tão distante das relações que a arte se propõe a afetar.

Neste sentido, no artigo *À luz da Lei*, escrito no livro *Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*, problematiza a obrigatoriedade da exibição dos filmes nacionais com as seguintes questões:

Ainda analisando os aspectos controversos da Lei, cabe trabalhar com o sentido da obrigatoriedade lá expresso (...) - Até que ponto a experiência do cinema, como forja do senso ético e estético de alunos e professores, pode ser tratada como obrigatória? - O quanto da fruição, da reflexão e do prazer essencial da mágica experiência de som e imagens na sala escura podem ficar comprometidos com o senso de obrigatoriedade e, jogados na escala macro do ensino básico brasileiro, tendem a ser empobrecidos? (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015, p. 38)

Também, como já colocamos anteriormente, a obrigatoriedade demonstra a distância que estamos do diálogo entre cinema e escola, já que a necessidade de obrigatoriedade tem o pressuposto de que os nossos professores e as nossas escolas de forma geral trabalham pouco o diálogo pedagógico entre cinema brasileiro e educação.

Nesse sentido, há na especificidade dessa Lei o que poderíamos chamar de uma “ação desesperada”. Quando nada mais é possível, é preciso vir do alto, tornar obrigatório, impor. Por um lado, com a Lei há uma hipercrença no cinema, por outro, uma descrença em uma práxis, no professor e na possibilidade do cinema fazer parte da escola porque as escolas assim desejam. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 12)

Outro questionamento referente à lei se dá no fato de que, uma vez sancionada, esta parece como medida única e isolada, já que não expressa que outras medidas integradas podem caminhar conjuntamente com a aplicação da referida lei. Um

exemplo de atividade prevista em lei que poderia estar conjunta com a obrigatoriedade da exibição dos filmes nacionais é a formação relativa ao cinema e a sua linguagem.

Muitos professores e também grande parte da comunidade escolar entende a exibição de filmes na escola como algo ligado à uma atividade de entretenimento, como um divertimento. Há também um questionamento de que os filmes brasileiros, que são o foco da lei, têm uma “imagem” pejorativa para grande parte dos professores, como apontam Canton; Rech; Pujol; Oliveira (2015, p. 110), argumentando que “outro obstáculo, apresentado neste trabalho, diz respeito ao imaginário construído pelos professores sobre o cinema nacional”. Assim, segundo as autoras há uma necessidade de desconstrução desses imaginários num movimento de “desaprender/aprender outras possibilidades para o cinema” (CANTON; RECH; PUJOL; OLIVEIRA, 2015, p. 111).

Sabendo que muitos dos nossos professores têm pouco domínio sobre a temática relativa às criações cinematográficas, sobre a linguagem e as potencialidades da arte na sua singularidade, é notável que a lei tenha lacunas que não foram preenchidas e, demonstra ser uma medida isolada que entende que somente a aplicação da obrigatoriedade pode promover o cinema nacional nas relações entre ensino e escola.

Também deveria ser pensada, como bem apontam Soares; Passos; Alves Pereira (2015) e Fresquet; Migliorin (2015), a criação de catálogos com filmes que seriam disponibilizados para as escolas. Assim como os autores citados, pensamos a necessidade de pré-selecionar os filmes nacionais, criando um catálogo, no sentido de buscar valorizar a diversidade de produções que saiam dos circuitos comerciais e das imagens clichês reproduzidas pelos grandes meios de comunicação.

O que colocamos é que a Lei precisa ser regulada sem que ela favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam um mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença, sem, tampouco, impor às escolas filmes que não interessam aos estudantes ou aos professores. Nesse sentido, talvez fizesse sentido oferecer às escolas uma pré-seleção de 100 filmes a cada ano, por exemplo, com o devido material que ajude a comunidade escolar a usufruir de cada obra. Seria uma possibilidade de começarmos uma democratização, pelo alcance das escolas, mas também pela possibilidade de dar a conhecer filmes brasileiros, deixando ainda uma larga margem de escolha à comunidade. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.11)

A regulamentação da lei e a conjugação de políticas que possam potencializar o agenciamento das criações cinematográficas brasileiras nas escolas são necessárias, principalmente, tendo em vista que essa prática, ao nosso ver, visa o combate às representações clichês com as quais o cinema comercial nos bombardeia diariamente. Neste sentido, é necessária a formação dos professores para que possamos fazer a lei surtir um efeito mais consistente, fazendo “desaprendizagens” e desconstruções dos imaginários construídos acerca do cinema nacional, para que possamos conhecer melhor as nossas criações cinematográficas e pensar o filme como um dispositivo de ensino.

Como observamos nos questionários que aplicamos junto aos professores do município de Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul, que trabalham nas escolas da rede estadual, há uma grande defasagem de leitura e formação sobre a arte cinematográfica. Isso demonstra que a lei deveria estar integrada a uma política maior e mais consistente para que o cinema pudesse ser pensado para além de uma mera representação de conteúdos, mas como uma forma ímpar de dialogar sobre as relações que vivenciamos no mundo.

**Ilha 3**

**Professores de Geografia e cinema**

O modelo de questionário que aplicamos é o padrão utilizado na pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2016 pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”<sup>50</sup> (ver anexo 1). O objetivo deste questionário é: “entender as relações existentes entre cinema e a escola nas práticas docentes dos professores de geografia de diversas partes do Brasil, tendo em vista a aprovação da lei 13.006”. A aplicação deste questionário visa buscar elementos para compreender como os professores entendem o cinema em sala de aula, também compreendendo a perspectiva da qual partem para trabalhar o cinema nacional (como prevê a lei), assim como os filmes que já trabalham e sob quais óticas são realizados estes trabalhos em sala de aula.

Aplicamos o referido questionário junto aos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, do município de Nova Andradina<sup>51</sup>. Assim, procuramos analisar os dados referentes às práticas docentes dos professores de Geografia nas relações com as criações cinematográficas brasileiras (ou não), buscando pensar as potencialidades que estas práticas já expressam, mas também as potencialidades ainda não atualizadas e visíveis.

Sobre as perguntas contidas no questionário optamos por realçar aqui nesta análise, primeiramente, as questões 3, 4, 5, 6 e 9. Pensamos que essas perguntas referem-se a dados que demonstram ou não a afinidade dos professores com o

---

<sup>50</sup> Esta Rede de Pesquisa é formada por diversos grupos que direcionam os estudos para as aproximações entre as linguagens imagéticas, científicas, para pensar a educação. As buscas de todos os participantes da rede visam rasurar o entendimento já dado para a imagem, almejando outras possibilidades para a mesma. Contudo, por estarmos inseridos no contexto de uma prática cultural de pensamento que tende a majoritariamente colocar a imagem como elemento informativo e de reprodução da realidade já dada, essa busca por novas possibilidades caminha na tensão e na deriva com essa concepção maior. Nesse contexto, a abordagem da imagem no interior da Rede possui trilhas diferenciadas que mutuamente se enriquecem a partir da crítica e da resistência ao usual:

a) inovar a metodologia de abordagem da imagem, ou seja, fazer uso de novas ferramentas técnicas e metodológicas para interpretar o que a imagem quer dizer enquanto informação e representação do real;

b) buscar pensar a imagem através da própria imagem, portanto, instaurar novos sentidos espaciais com a potencialidade das imagens em nos afetar e tensionar o pensamento para outras possibilidades. (Informações retiradas do site: <https://5coloquioimagensblog.wordpress.com/rede-de-pesquisa/>; acessado às 10:18 de 22/10/2018)

<sup>51</sup> Escolhemos o município de Nova Andradina, pois é onde atuamos como professores e temos contatos com as escolas e os professores. Neste sentido, como parte da rede internacional de pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” buscamos ampliar o alcance da rede fazendo um recorte no lugar onde vivemos e trabalhamos.

cinema, a utilização em aulas e o conhecimento desses a respeito desta linguagem artística.

Sobre a questão 3, que pergunta sobre o gosto de filmes ou não, todos os entrevistados<sup>52</sup> relataram que gostam de filmes, portanto, acompanham e assistem filmes com frequência. Cabe relatar que, por mais que possa ter alguém que afirme que não goste de filmes, este alguém com toda certeza fará parte de uma minoria, já que o cinema é uma das linguagens artísticas mais acompanhadas no mundo.

A questão 4 já é mais específica quanto ao gosto pelo cinema brasileiro. Neste recorte obtivemos oito entrevistados que afirmaram que gostam do cinema brasileiro, e apenas um que afirmou que não gosta. Neste ponto, já temos uma negativa e dessa forma é importante pontuar alguns elementos que possivelmente perpassam essa negativa.

Sabemos que há uma imagem construída, uma imagem pejorativa, que afirma que o cinema brasileiro é de “baixo nível”, que traz muitas palavras de baixo calão, que apresenta muitas cenas de nudez (herança da “pornô chanchada<sup>53</sup>”, mais uma visão fragmentada da cinematografia brasileira que parte do consumidor brasileiro de cinema reforça de que o “cinema nacional é só putaria”), e que as histórias são sempre repetidas e com poucos efeitos visuais diferentes.

As chamadas pornochanchadas que predominaram no mercado cinematográfico nacional nos anos da década de 1970, popularizaram-se juntamente com o enfraquecimento de outras vertentes do cinema nacional, pois conforme a ditadura civil-militar foi “enrijecendo” suas leis, principalmente com o AI-5<sup>54</sup>, a perseguição a setores mais “politizados” do cinema aumentou. Assim, o *Cinema*

---

<sup>52</sup> Foram nove professores que responderam o questionário, de um total de onze professores que estavam ministrando aula no primeiro semestre de 2017 na rede estadual do Mato Grosso do Sul no município de Nova Andradina.

<sup>53</sup> Gênero do cinema brasileiro vigente, quase que concomitantemente com a ditadura civil-militar (1964 – 1985), que trazia uma composição entre comédia e erotismo. (acessado em 06/01/2018, às 10:38 em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/d7gkz/prazeres-probidos-fernanda-pessoa-pornochanchada-brasil](https://www.vice.com/pt_br/article/d7gkz/prazeres-probidos-fernanda-pessoa-pornochanchada-brasil))

<sup>54</sup> Ato Institucional 5 foi o mais duro ato emitido pelo então presidente em exercício em 1968, Arthur da Costa e Silva, expressando o maior fechamento para as liberdades políticas dentro do golpe miliar iniciado em 1964.

*Novo*<sup>55</sup> e o *Cinema Marginal*<sup>56</sup> foram perdendo espaço pela perseguição política efetuada durante a ditadura.

A pornochanchada é completamente contemporânea à ditadura. É uma coisa muito louca. Em dezembro de 1968, baixou o AI-5; e, em metade de 1969, apareceu o primeiro filme do gênero. E, na abertura democrática nos anos 1980, ela começa a degradingolar porque é taxada como filme de sexo explícito. Então, com a abertura democrática, ela some por completo, tendo uma duração bem exata com a ditadura. Quando os militares entraram no poder, existia projeto de cultura nacional pensado para o país, especialmente com a existência da Embrafilme. Com isso, os filmes que tinham uma visão mais politizada ou que traziam uma visão mais pejorativa do Brasil segundo os militares, como o Cinema Novo e o Cinema Marginal, acabaram saindo de cena. Os cineastas foram perseguidos e impedidos de fazer filmes. Nesse momento, surgiu uma oportunidade de fazer uma coisa nova. A Boca do Lixo já existia e já havia produzindo algumas coisas do Cinema Marginal – e acabou conseguindo oferecer uma estrutura para essa demanda cinematográfica. (PESSOA, 2016, entrevista retirada do endereço: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/d7gkkz/prazeres-probidos-fernanda-pessoa-pornochanchada-brasil](https://www.vice.com/pt_br/article/d7gkkz/prazeres-probidos-fernanda-pessoa-pornochanchada-brasil), no dia 06/01/2017 às 10:38)

Afirmar-se que o não gosto pelo cinema brasileiro está carregado destas imagens que ainda ecoam dentro da perspectiva de algumas pessoas. Também é importante mencionar que, dos entrevistados, a negativa da questão 4 veio da pessoa mais velha, talvez a que mais presenciou e vivenciou estes discursos a respeito da nossa cinematografia.

Na questão 5 a pergunta questionava se os entrevistados já leram algum livro que tematizasse o cinema. Nesta questão tivemos apenas duas repostas positivas e sete negativas. As duas repostas positivas são dos entrevistados que ou já concluíram ou estão cursando o mestrado. Colocamos esta constatação, pois há essa correlação, assim também o fato de que todos os outros entrevistados que tiveram uma resposta negativa não fazem mestrado ou já o concluíram. Podemos intuir que a

---

<sup>55</sup> Movimento cinematográfico brasileiro que, nos meados dos anos de 1960, busca criar uma nova perspectiva cinematográfica, sendo um contraponto ao cinema dominante brasileiro, produzido pelos estúdios da Vera Cruz. O Cinema Novo dialoga com uma crítica social mais veemente e uma linguagem cinematográfica mais experimental.

<sup>56</sup> Movimento cinematográfico brasileiro do fim dos anos de 1960 e começo dos anos de 1970. Este movimento está muito ligado à expansão das câmeras cinematográficas “super-oito”, que viabilizou produções de cinema de mais baixo custo e mais experimentais, mantendo a disposição de fazer cinema mais autoral.

carga de leitura, e também o hábito que ele pode influir, durante o mestrado, pode explicar esta tendência nas respostas positivas.

Outro ponto importante de pensarmos sobre a questão 5 é o fato de que apenas dois dos entrevistados leram pelo menos um livro sobre cinema, o que demonstra um grande déficit de leitura a respeito da arte cinematográfica. Compreendemos que ao ler sobre cinema as pessoas podem enriquecer seus olhares para com os filmes, ganham mais experiência relativa à linguagem cinematográfica.

Um dos pontos mais importantes da Lei 13.006/14 é que ao considerar obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas públicas, é pensar em como os nossos professores podem e devem ser preparados para o cumprimento desta lei. Conforme constatamos nestes dados, e que, grosso modo, vemos no cotidiano, os professores brasileiros precisam de formação, de incentivo e, assim, ter mais experiência cultural para fazer a relação entre aula e cinema.

Assim, não apenas a promoção desta lei efetivaria um trabalho que pudesse gerar uma aula com potência, mas acreditamos na necessidade de políticas voltadas à formação complementar dos professores para que possamos potencializar as aulas de fato.

A questão 6 perguntava se os professores costumam exibir filmes na escola. Nesta questão houve três respostas negativas e seis repostas positivas. Ao nosso ver, mesmo sendo a minoria de respostas negativas, esperávamos que todos os professores trabalhassem com filmes durante suas aulas. Achávamos que dificilmente teríamos uma resposta negativa nesta questão, mas tivemos três respostas inesperadas.

Antes de analisarmos esses dados levantados pela questão 6, traremos aqui os dados da questão 9, pois esta se relaciona com alguns apontamentos que faremos da análise da questão anterior. A pergunta da questão 9 é se a escola possui acervo de filmes. Nesta pergunta houve quatro respostas positivas e cinco negativas.

Um dos fatores que pode explicar as três negativas da questão 6 é o fato apontado pela questão 9, de que para 4 professores suas escolas não oferecem acervo de filmes. Isso poderia ser um dos impedidores do investimento do professor em pensar suas aulas utilizando as obras cinematográficas. Mesmo sabendo que hoje há uma diversidade grande de tecnologias de reprodução audiovisual, que vão desde o projetor multimídia, até as TVs ligadas à *DVDs* ou com entrada de *USB*, sabemos

que o fato de não haver um acervo pode ser um dos fatores que dificultam o professor planejar uma aula utilizando os filmes.

Ligado a isso, também podemos pensar, como apontado pelos dados obtidos na aplicação dos questionários, como o próprio currículo escolar faz com que diminuam as possibilidades de utilização de filmes durante as aulas. Muitos alegaram que o fato do currículo cobrar muitos conteúdos, os professores acabam engessados por essa demanda curricular (atrelado a menor quantidade de aulas que os professores de Geografia têm em comparação com outras disciplinas escolares). Dessa forma, com uma menor carga horária, com menor quantidade de aulas por turma, segundo os professores, dificulta trazer filmes que possam se relacionar com as temáticas trabalhadas. Assim, podemos destacar que dos três professores que não utilizam filmes nas suas aulas, esse seja um dos fatores.

Outro fator importante levantado pelos professores é a falta de uma estrutura adequada para a exibição dos filmes. Esse fato reflete a realidade das escolas públicas brasileiras, que muito pela falta de investimentos, assim como descaso e desvio de verbas de governos pouco afeitos a melhorar a sociedade em que vivem, a infraestrutura das escolas se mantém precária.

Uma boa sala de vídeo é muito importante para que os professores e os alunos sejam motivados a utilizarem o cinema como possibilidade de outra pedagogia ser criada. Quando nós não temos essa estrutura, ou seja, uma sala de vídeo adequada, ficamos receosos, questionando se o filme afetará com suas inúmeras potências.

Cabe questionar também que, atrelado à implantação da lei 13.006/14, deveríamos não deixar de lutar para que as nossas escolas tivessem uma infraestrutura melhor. Assim, conseqüentemente, teríamos uma sala de vídeo mais adequada, com qualidade de som, com aquele ambiente escuro (próximo da experiência de um cinema), e com uma tecnologia favorável a projeção destes filmes, por que não vislumbrar esse tipo de sala para que possamos fazer destas aulas mais potentes?

Também destacaremos as questões 11, 15 e 16 que abordam sobre os filmes utilizados e quais conteúdos podem ser abordados pelos filmes citados.

A questão 11 pergunta sobre os filmes que os professores já utilizam e os conteúdos a que estão relacionados. Foram 22 filmes citados, dentre estes, 6 filmes

são brasileiros. Dos 16 filmes estrangeiros apenas 2 (*Diários de Motocicleta*<sup>57</sup> e *Intocáveis*<sup>58</sup>) são produções não estadunidenses, sendo que *Diários de Motocicleta* é uma produção de caráter transnacional (EUA, Brasil, Peru, Argentina, Alemanha, Chile, Reino Unido e França). Neste sentido, temos 13 filmes estadunidenses hollywoodianos predominando na lista de filmes utilizados pelos professores de Geografia do município de Nova Andradina. O filme *Viagem ao Centro da Terra*<sup>59</sup> foi o único a ser citado mais de uma vez, foram duas citações. Segue abaixo uma tabela destacando os filmes citados, a nacionalidade de suas produções e os conteúdos citados pelos professores que trabalham com os filmes:

Filme	Nacionalidade	Conteúdo Atrelado
Menino de Pijama Listrado <sup>60</sup>	EUA	2° Guerra Mundial
Viagem ao Centro da Terra (2)	EUA	Litosfera
300 <sup>61</sup>	EUA	Civilizações Antigas
Guerra de Canudos <sup>62</sup>	BRA	Revolução no Brasil Colônia
Inferno de Dante <sup>63</sup>	EUA	Geologia

<sup>57</sup> DIREÇÃO: Walter Salles; Roteiro: Jose Rivera; Produção: Edgard Tenenbaum, Karen Tenkhoff, Michael Nozik; Fotografia: Éric Gautier; Trilha Sonora: Anibal Kerpel, David Lee Scott, Robert Boyd, Stephen Lotwis; Distribuidora: Buena Vista Home Entertainment; Argentina, Brasil, Peru, Chile Alemanha, Reino Unido, França e EUA; 2004. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/diarios-de-motocicleta>)

<sup>58</sup> DIREÇÃO: Eric Toledano, Olivier Nakache; Roteiro: Eric Toledano, Olivier Nakache; Produção: Laurent Zeitoun, Nicolas Duval-Adassovsky, Yann Zenou; Fotografia: Mathieu Vadepied; Trilha Sonora: Ludovico Einaudi; Estúdio: Chaocorp, Gaumont, Quad Productions, TF1 Films Production; Distribuidora: Califórnia Filmes; França; 2011. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/intocaveis-2011>)

<sup>59</sup> DIREÇÃO: Eric Brevig; Roteiro: Jennifer Flackett, Mark Levin, Michael Weiss; Produção: Beau Flynn, Cary Granat, Charlotte Clay Huggins; Fotografia: Chuck Shuman; Trilha Sonora: Andrew Lockington; Estúdio: New Line Cinema, Walden Media; EUA; 2008. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/viagem-ao-centro-da-terra-o-filme>)

<sup>60</sup> DIREÇÃO: Mark Herman; Roteiro: Mark Herman; Produção: David Heyman; Fotografia: Benoît Delhomme; Trilha Sonora: James Horner; Estúdio: Miramax Films; EUA; 2008. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-menino-do-pijama-listrado>)

<sup>61</sup> DIREÇÃO: Zack Snyder; Roteiro: Kurt Johnstad, Michael B. Gordon, Zack Snyder; Produção: Bernie Goldmann, Gianni Nunnari, Jeffrey Silver, Mark Canton; Fotografia: Larry Fong; Trilha Sonora: Tyler Bates. EUA; 2007. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/300>)

<sup>62</sup> DIREÇÃO: Sérgio Rezende; Brasil; 1997. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/guerra-de-canudos>)

<sup>63</sup> DIREÇÃO: Roger Donaldson; Roteiro: Leslie Bohem; Produção: Gale Anne Hurd, Joseph Singer; Fotografia: Andrzej Bartkowiak; Trilha Sonora: John Frizzell; EUA; 1997. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-inferno-de-dante>)

Diários de Motocicleta	BRA, ARG, PER, CHI, ALE, EUA, RU, FRA.	América Latina
Caminho das Nuvens <sup>64</sup>	BRA	Nordeste-migração
Tragédias que Abalaram o Mundo	Não identificado <sup>65</sup>	Guerra Fria
Tsunami	Não Identificado <sup>66</sup>	Agentes Internos de Relevo
O Dia Depois de Amanhã <sup>67</sup>	EUA	Aquecimento Global
Tainá: Uma Aventura Amazônica <sup>68</sup>	BRA	Amazônia
RIO <sup>69</sup>	EUA	Fauna e Flora
Era do Gelo 4 <sup>70</sup>	EUA	Deriva Continental
Era do Gelo 5 <sup>71</sup>	EUA	Big Bang
Wall-E	EUA	Meio Ambiente
Doc. TV Escola (Relevo e Hidrografia) <sup>72</sup>	BRA	Relevo e Hidrografia

<sup>64</sup> DIREÇÃO: Vicente Amorim; Roteiro: David França Mendes; Produção: Lucy Barreto, Luiz Carlos Barreto; Fotografia: Gustavo Habda; Trilha Sonora: Lenine; Estúdio: Luiz Carlos Barreto Produções Cinematográficas; Brasil; 2003. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-caminho-das-nuvens>)

<sup>65</sup> Não conseguimos identificar este filme, pois não há, pelas pesquisas que fizemos na internet, algum filme com este nome. Há diversas produções audiovisuais que tratam sobre grandes tragédias que aconteceram no mundo disponíveis no Youtube.

<sup>66</sup> Não conseguimos identificar este filme, pois não há, pelas pesquisas que fizemos na internet, algum filme com este nome. Há diversas produções audiovisuais que tratam sobre tsunamis no Youtube, inclusive um filme hollywoodiano que tematiza o grande tsunami que atingiu o Sudeste Asiático em 2004 intitulado de “O Impossível”.

<sup>67</sup> DIREÇÃO: Roland Emmerich; Roteiro: Jeffrey Nachmanoff, Roland Emmerich; Produção: Mark Gordon, Roland Emmerich; Fotografia: Ueli Steiger; Trilha Sonora: Harald Kloser, Thomas Wanker; Estúdio: Centropolis Entertainment, Lions Gate Films, Mark Gordon Productions, Twentieth Century Fox Film Corporation; EUA; 2004. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-dia-depois-de-amanha>)

<sup>68</sup> DIREÇÃO: Sérgio Bloch, Tania Lamarca; Roteiro: Cláudia Levay, Reinaldo Moraes; Produção: Pedro Carlos Rovai; Fotografia: Marcelo Corpani; Trilha Sonora: Luiz Avellar; Estúdio: Tietê Produções Cinematográficas; Brasil; 2000. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/taina-uma-aventura-na-amazonia>)

<sup>69</sup> DIREÇÃO: Carlos Saldanha; Roteiro: Carlos Saldanha, Don Rhymer, Earl Richey Jones, Jeffrey Ventimilia, Joshua Sternin, Sam Harper, Todd Jones; Produção: Bruce Anderson John C. Donkin; Fotografia: Renato Falcão; Trilha Sonora: John Powell; Estúdio: Blue Sky Studios, Twentieth Century Fox Animation; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2011. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/rio>)

<sup>70</sup> DIREÇÃO: Mike Thurmeier, Steve Martino; Roteiro: Jason Fuchs, Michael Berg, Mike Reiss; Produção: John C. Donkin, Lori Forte; Trilha Sonora: John Powell; Estúdio: Blue Sky Studios; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2012. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/a-era-do-gelo-4>)

<sup>71</sup> DIREÇÃO: Mike Thurmeier; Roteiro: Michael Berg; Produção: Carlos Saldanha, Lori Forte; Fotografia: Renato Falcão; Trilha Sonora: Mark Mothersbaugh; Estúdio: Blue Sky Studios, Twentieth Century Fox Animation; Montador: James Palumbo; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2016. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/a-era-do-gelo-5-o-big-bang>)

<sup>72</sup> Produção da TV Escola Ministério da Educação – Governo Federal.

Narradores de Javé <sup>73</sup>	BRA	Hidrografia/Usinas Hidrelétricas
Auto da Compadecida	BRA	Nordeste
Sniper Americano <sup>74</sup>	EUA	Oriente Médio
Intocáveis	FRA	Diversidade Étnica
Terremoto: A Falha de San Andreas <sup>75</sup>	EUA	Dinâmica da Terra
Ponte dos Espiões <sup>76</sup>	EUA	Guerra Fria

Tabela 1: Filmes citados pelos professores  
Org.: PIMENTA, Thiago A.S. (2018)

A predominância dos filmes hollywoodianos demonstra algo que possivelmente ainda é recorrente não só no município de Nova Andradina (MS), mas também em todo o Brasil. Utilizar-se da cinematografia estrangeira, a princípio, é normal, mas quando há um predomínio tão grande - aproximadamente 60% dos filmes trabalhados são de um país específico - isso reflete determinada hegemonia de uma forma de produzir cinema sobre outras. Este predomínio, por exemplo, reflete a indução de uma visão de mundo particular de um país sobre temas que são globais.

Nos filmes que abordam, por exemplo, a Guerra Fria, sabemos que muito das produções hollywoodianas que colocaram esse tema como central em suas obras, utilizam uma visão estadunidense dos conflitos que permearam esta Guerra. Aqui temos dois filmes citados sobre este tema.

Os filmes citados *Tragédias que Abalaram o Mundo* e *Tsunami* não conseguimos identificar e localizar na internet pelo nome. Dessa forma, ao pensarmos

<sup>73</sup> DIREÇÃO: Eliane Caffé; Roteiro: Eliane Caffé, Luis Alberto de Abreu; Produção: Vania Catani; Fotografia: Hugo Kovensky; Trilha Sonora: DJ Dolores, Orquestra Santa Massa; Estúdio: Bananeira Filmes, Gullane Filmes; Brasil; 2003. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/narradores-de-jave>)

<sup>74</sup> DIREÇÃO: Clint Eastwood; Roteiro: Jason Dean Hall; Produção: Andrew Lazar, Bradley Cooper, Clint Eastwood, Peter Morgan, Robert Lorenz; Fotografia: Tom Stern; Estúdio: Warner Bros.; Montador: Gary Roach, Joel Cox; Distribuidora: Warner Bros; EUA; 2014. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/sniper-americano>)

<sup>75</sup> DIREÇÃO: Brad Peyton; Roteiro: Allan Loeb, Carey Hayes, Carlton Cuse, Chad Hayes; Produção: Beau Flynn, Tripp Vinson; Fotografia: Steve Yedlin; Trilha Sonora: Andrew Lockington; Estúdio: Flynn Picture Company, New Line Cinema, Village Roadshow Pictures, Warner Bros. Pictures; Montador: Bob Ducsay; Distribuidora: Warner Bros; EUA; 2015. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/terremoto-a-falha-de-san-andreas>)

<sup>76</sup> DIREÇÃO: Steven Spielberg; Roteiro: Ethan Coen, Joel Coen, Matt Charman; Produção: Kristie Macosko Krieger, Marc Platt, Steven Spielberg; Fotografia: Janusz Kaminski; Trilha Sonora: Thomas Newman; Estúdio: DreamWorks SKG, Fox 2000 Pictures, Marc Platt Productions, Participant Media; Montador: Michael Kahn; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2015. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/ponte-de-espioes>)

uma pedagogia que possibilite um pensar enquanto criação e acontecimento, filmes que carregam uma visão específica podem ser trabalhados e problematizados dentro das suas limitações de visão de mundo. Podemos, ao trabalhar um filme deste tipo, analisar como estas obras podem reforçar determinados estereótipos, ou mesmo se elas colocam em dúvida as imagens clichês<sup>77</sup>.

Cabe ressaltar que nem todo o cinema de Hollywood se molda a partir das imagens clichês, mas de fato, pela sua grande mobilidade comercial, este é o cinema que mais reforça estas imagens em escala global. Um dos pontos que devemos nos ater também, quando tratamos da utilização pedagógica do cinema, é buscar analisar de maneira crítica estas imagens e poder potencializar aos alunos uma interação mais aguçada destes produtos de entretenimento.

Há uma necessidade vigente de estudarmos cada vez mais as produções midiáticas de maneira crítica para embasarmos nossas interpretações e assim fortalecer uma maior diversidade interpretativa dos produtos que visam informar e comunicar os fenômenos e fatos do mundo. O que encontramos é de certa forma a predominância interpretativa hegemônica, reproduzida diariamente entre os bilhões de indivíduos que interagem com informações, ideias e imagens editadas pelos veículos da mídia e tidos como apresentação neutra e verídica da realidade. (PIMENTA, 2014, p.12)

Assim, podemos pensar as imagens destes filmes como produções mercadológicas. Isso não tira a potência de trabalharmos com elas, pois abre várias possibilidades de aula, até mesmo uma “geopolítica das imagens”, pensando em como estas carregam elementos que não nos são apresentados por imagens em si, mas que se comunicam com fatores na vizinhança destas imagens. Sobre a imagem clichê Salvia, assim coloca:

---

<sup>77</sup> Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. [...] mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras [...] são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, isso é um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem direta, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou quebram, então pode aparecer outro tipo de imagem: uma imagem óptico-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois esta não tem mais que ser ‘justificada’, como bem ou como mal...” (DELEUZE, 1990, p. 31)

Hoje, estudar a Imagem-movimento e a Imagem-tempo é uma forma de diferenciar os “clichês” excessivamente correntes e os aspectos de “controle” presentes nas imagens. Hoje em dia a “inflação de imagens” no cotidiano tornou-se tão grande e decisiva que adquirir um aparato crítico que possibilite diferenciar os tipos de relações de imagens (e o que elas dizem) poderia até ser ensinado nas escolas, pois as crianças, muitas vezes, passam tanto tempo na frente dos televisores quanto na frente dos professores. (SALVIA, 2006, p.64)

Este é um dos pontos que podem ser reterritorializados dentro da perspectiva de um trabalho pedagógico com as imagens cinematográficas. Pensar como nossos alunos consigam atualizar a compreensão dos signos imagéticos mais clichês a cada exercício de observação de um filme clichê<sup>78</sup>, não mais somente aquele que trabalhamos e “desconstruímos” durante a aula.

Por exemplo, o filme *Sniper Americano*, citado uma vez como trabalhado na aula de Geografia, cujo tema foi “Oriente Médio”, é um filme permeado de imagens clichês e estereotipadas. Primeiro, como sendo um filme estadunidense que apresenta sua história dentro da região do Oriente Médio, no conflito do Iraque, ele traz uma visão particularmente estadunidense deste conflito. Numa observação mais simplificada, é nítido que o filme coloca a imagem dos EUA como salvador, aquele que traz a democracia, assim como os elementos morais para os países “não civilizados”, sendo necessário a intervenção militar para que isso ocorra, a imagem do “destino manifesto<sup>79</sup>” se coloca na vizinhança das imagens do filme.

O personagem principal do filme, Chris Kyle, se torna uma espécie de herói de guerra, sendo considerado o “sniper” mais letal do exército estadunidense. O filme é baseado na biografia do militar Chris Kyle (*American Sniper: The Autobiography of the Most Lethal Sniper in U.S. Military History*), que lutou a Guerra do Iraque pelas tropas estadunidenses.

A construção do personagem Kyle ao longo do filme traduz a visão nacionalista da construção do herói de guerra. Kyle, um texano médio com sua caminhonete Ford, sonhava em ser um cowboy. Entretanto, após o atentado terrorista de 11 de setembro

---

<sup>78</sup> “Civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê.” (DELEUZE, 1990, p.32)

<sup>79</sup> “A doutrina Destino Manifesto vem dos preceitos calvinistas de que “Deus escolhe seus eleitos” e é um conceito estruturado a partir da premissa de que o povo estadunidense é escolhido por Deus e tem como missão levar o esclarecimento aos povos considerados inferiores (pressupõe, ainda, que os estadunidenses são soberanos, portanto todos seriam submetidos a eles nesta missão).” (COSTA, 2011, p.2269)

de 2001, Kyle se engaja no exército estadunidense, sendo um dos combatentes enviados para a Guerra do Iraque.

A imagem de cowboy texano, aquela figura que Kyle almejava se tornar, é representativa do clichê de “macho durão americano”. Sua caminhonete é simbólica neste ponto, se compararmos com as imagens dos cowboys, muitas vezes podemos notar que a caminhonete, em alguns casos simbólicos, é uma transmutação do antigo cavalo dos cowboys, imagens clichês tantas vezes multiplicadas pelos filmes de *Western*.

Atribuir valores de heroísmo aos combatentes de guerra é um dispositivo muito comum para o recrutamento militar. É difícil explicar para milhões de jovens que arriscar a vida, ser mutilado ou acidentado, é algo aceitável, ao invés disso criam-se inúmeros dispositivos, como este que agencia desejos para a construção de uma imagem clichê de “herói de guerra”. O cinema está cheio de figuras deste tipo, basta lembrarmos do *Rambo*<sup>80</sup> e a sua empreitada na Guerra do Vietnã (um bom contraponto seria o filme *Platoon*<sup>81</sup>). Esse tipo de dispositivo, a imagem clichê do herói de guerra, também serve à uma micropolítica militar como, por exemplo, o recrutamento de jovens ao exército.

A bandeira trêmula dos EUA também é algo comum no filme, sendo que a bandeira do Iraque, já que trata sobre a geopolítica em torno do conflito daquele país, é poucas vezes mostrada, e nenhuma das vezes que aparece é mostrada com a mesma ênfase da bandeira estadunidense. Ali, dentro do uso do símbolo nacional dos EUA, cabe a reflexão sobre como é notadamente reforçada uma imagem positiva de tal bandeira, cristalizando uma visão nacionalista tacanha por parte do filme. Até porque não se questiona quantas guerras, mortes e misérias foram justificadas em nome de tal bandeira.

Mesmo os combatentes que morrem, em algumas cenas de funerais que ocorrem no filme, não há um questionamento mais profundo sobre o engajamento destes civis numa guerra, ou melhor, um questionamento do por quê e qual é o sentido daquela guerra para as pessoas comuns se não a morte? Não poderiam ter outros

---

<sup>80</sup> DIREÇÃO: Ted Kotcheff; Roteiro: Michael Kozoll, Sylvester Stallone, William Sackheim; Produção: Buzz Feitshans; Fotografia: Andrew Lazlo; Trilha Sonora: Jerry Goldsmith; Estúdio: Anabasis N.V, Elcajo Productions; EUA; 1982. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/rambo-programado-para-matar>)

<sup>81</sup> DIREÇÃO: Oliver Stone; Roteiro: Oliver Stone; Produção: Arnold Kopelson; Fotografia: Robert Richardson; Trilha Sonora: Georges Delerue; Estúdio: Hemdale Film Corporation; EUA; 1986. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/platoon>)

rumos estes contexto? As escolhas geopolíticas que estão ali sendo simuladas pelo filme não são uma entre várias possíveis? Não há outro mundo possível se não aquele beligerante apresentado em tal obra? Afinal, as vidas perdidas (dos soldados estadunidenses) são heroicas também, mártires.

Por falar em combatentes mortos, a construção da imagem do herói morto na guerra só se restringe ao soldado estadunidense. Afinal de contas, o filme não se constrange em mostrar os iraquianos como inimigos literalmente e em uma cena onde os soldados do exército estadunidense são acolhidos de maneira receptiva por uma família iraquiana, o que a primeira vista demonstra uma certa flexibilização da imagem binária reproduzida pelo filme (entre bem-mal, bonzinhos-maldosos, estadunidenses-iraquianos) colocando que “nem todos” iraquianos são “terroristas”, mas somos enganados no fim da cena, onde tudo acaba se confirmando como uma armadilha para “fisgar” os soldados estadunidenses. Portanto, o filme reforça o sentido de que “não dá para confiar em ninguém”.

Ressaltamos essas imagens clichês de *Sniper Americano*, pois nos chamou a atenção a citação desse filme numa aula sobre o Oriente Médio. Qual é a imagem de Oriente Médio que esse filme reproduz? Quais sentidos essas imagens incorporam? Quais são as micropolíticas que podemos extrair delas? Enfim, são diversos questionamentos que podemos traçar a partir deste filme.

Retornemos à análise dos dados levantados nas entrevistas. Sobre os filmes utilizados, os professores apontaram que selecionam esses filmes a partir de algum material que tenham lido a respeito dos filmes, também muitos colocaram que optam por filmes que outros professores indicaram, além de filmes que assistiram e gostaram da abordagem.

Sobre onde os professores buscaram os filmes para a sua utilização pedagógica, a maioria colocou que usa filmes de sua propriedade ou baixados na internet. Esse fato demonstra, atualmente, que mesmo com poucos acervos de filmes nas próprias escolas, muitos professores estão cada vez mais criando seus próprios acervos, com base na facilidade proporcionada pelo acesso à internet e a possibilidade de baixar muitos títulos cinematográficos na rede.

Podemos perceber um ponto importante, o fato de que muitos dos filmes utilizados pelos professores são digitais, portanto, não estão em mídias físicas como *VHS*, *DVD* ou *Blue-Ray*. Neste sentido, torna-se um pouco mais relativa a questão

sobre o acervo de filmes na escola. Ainda é importante e explica uma menor utilização de filmes nas aulas (principalmente, por uma geração de professores mais velha), entretanto, alguns dos profissionais que trabalham nas escolas e estão no cargo de “professor da sala de informática”, se encarregam de baixar os títulos e vídeos pedidos pelos professores.

Sobre a utilização dos filmes e quais objetivos os professores visam ao utilizá-los, a maioria apontou que utiliza os filmes com o objetivo de relacioná-los ao conteúdo de Geografia. Destes que apontaram este objetivo, concordam que os filmes são “ferramentas” pedagógicas importantes para ilustrar determinadas “questões geográficas”.

Temos algumas ressalvas com relação à limitação da utilização dos filmes como sendo uma “ferramenta” de ilustração de fenômenos geográficos. Pensamos que, dentro da proposta que a lei 13.006/14 levanta, o uso pedagógico do cinema brasileiro deve ter inúmeras frentes, assim, é reduzir muito a potência do cinema limitando-o à recurso de ilustração de fenômenos geográficos. Há multiplicidades nas obras cinematográficas, a composição audiovisual que as imagens contemplam nos afeta de tantos modos que seria impossível medir o quanto o cinema pode impactar na forma como encaramos nós mesmos e o mundo.

Uma boa parte de professores que apontaram como objetivo de exibir os filmes durante as aulas, a importância do cinema para ampliação da sensibilidade crítica. Neste ponto há uma ampliação das possibilidades pedagógicas do cinema para além da mera representação dos fenômenos geográficos. É importante pensar que há diversos caminhos para buscarmos exercitar o pensamento crítico. Não necessariamente precisamos de um filme “crítico” para isso; como demonstramos, um filme clichê pode ser um exercício também, além de outros filmes que no primeiro olhar não demonstram ser “críticos”.

Dois dos professores entrevistados apontaram que a utilização dos filmes também objetiva a ampliação do repertório cultural dos alunos. Mesmo sendo uma minoria de professores que apontaram esse objetivo, pensamos que é positivo, já que as obras cinematográficas, quando trabalhadas nas escolas, tem um elemento político que é o fato de permitir que muitos alunos possam ter contato com filmes diferentes daqueles que eles estão acostumados. Entendemos, dessa forma, que o termo “ampliar o repertório cultural”, é trazer filmes com uma abordagem diferente da

linguagem habitual, hollywoodiana. Assim, com a experiência de assistir filmes com abordagens da linguagem cinematográfica diferente da habitual, os alunos podem ampliar a sua sensibilidade, o modo como veem os filmes, para além das imagens clichês. Educando o olhar no sentido de entender que as imagens também operam modos de subjetivação, ou seja, elas podem moldar a forma como percebemos o mundo, como aponta Oliveira Júnior:

Ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gestar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. (OLIVEIRA JR, 2009, p.20)

Essas imagens educam os olhos, produzindo memórias, segundo Oliveira Júnior. Neste sentido, podemos pensar, para além dos aspectos associados à imagem, como verossimilhança, representação real, imagem verdadeira, a imagem como criação, como linha de fuga, como simulacro da multiplicidade, imagem máquina de guerra. Assim, Oliveira JR. pensa a partir da criação do verbo “imagear”:

No entanto, verbos novos entram em cena para relativizar os sentidos que aqueles ganharam em nossa cultura. O melhor exemplo presente nos artigos deste dossiê é o do verbo “imagear”. Subjacente ao sentido mais restrito deste verbo, ainda localizado nas práticas vinculadas às imagens de satélite e correlatas, há o sentido de que qualquer imagem produzida acerca do espaço não é o espaço, mas sim uma ação sobre ele que grafa um pensamento espacial. Dessa forma, a presença do verbo “imagear”, descolada de seu campo restrito de uso atual, atuaria na relativização dos citados verbos - **fotografar, filmar, mapear, capturar, mostra** - que ascenderam à condição do verbo “ser”, deslocando-os de volta aos seus sentidos técnico-culturais de produção humana, de ação sobre o mundo, de criação de mundos, de grafias do espaço... de espaços. (OLIVEIRA JR., 2009, p.25, grifos nossos)

Criar mundo, pensar, fazer fluir o pensamento, imagear como exercício de criatividade e desejo de potência, fazer as imagens dos espaços que desejamos. Assim, cabe entender as imagens para poder pensar em formas de educação que possam relacionar as imagens com as nossas vontades, criatividade. Imagear é um exercício que quanto mais temos o hábito e experiência cultural da linguagem

imagética (ou cinematográfica, como foca o nosso trabalho), quanto mais ampliamos nosso repertório imagético, mais motivados nos sentimos a imagear.

Cabe destacar que dois professores responderam que também tem como objetivo, na utilização dos filmes nas aulas de Geografia, possibilitar um “momento de descanso”. Utilizar filmes como momento de descanso durante as aulas é algo muito comum nas escolas, sendo principalmente utilizado nos finais de bimestre e de conteúdos. Pensar a utilização dos filmes para possibilitar momentos de descanso é reduzir as potencialidades pedagógicas que o filme pode possibilitar. Como citado por alguns professores, as obras cinematográficas podem ampliar o repertório cultural dos alunos, possibilitar novas experiências estéticas, motivar a criatividade nas diversas linguagens, possibilitar reflexões críticas, etc.

Se descansar é ter uma folga das aulas maçantes e sem sentido, aulas de controle sobre corpos e mentes, reprodução das imagens dogmáticas do pensamento, esse descanso é válido. A folga pode possibilitar que outras coisas adentrem a escola e a sala de aula “enrijecida”, permitindo que outras potências possam atravessar a multiplicidade que é uma turma, uma escola. Sob esse ponto de vista, o descanso nos parece atraente.

A maioria dos professores colocou que projetam os filmes inteiros ou quase todo (utilizando vários trechos dos filmes). Pensamos que a utilização dos filmes de forma a exibir inteiro ou partes, depende dos objetivos pensados para aquela aula. Não necessariamente passar o filme inteiro é interessante para determinadas experimentações nas aulas, assim podemos criar aulas que necessitam das obras na sua totalidade, outras que possamos criar a partir de partes de filmes (usando um ou mais filmes durante a aula).

As questões 15 e 16 direcionam as perguntas aos filmes nacionais, e a relação destes filmes aos aspectos e a realidade pedagógica dos professores. Notamos que os professores utilizam e pretendem utilizar alguns filmes nacionais e isso é de grande valia.

A questão 15 se atém ao questionamento sobre quais filmes os professores já utilizam em suas aulas. Alguns desses filmes já foram citados na questão 11. Outros, que não apareceram na questão 11, surgem neste momento. São onze filmes citados

nesta questão, porém um dos filmes, *Rio*<sup>82</sup>, é uma produção estadunidense, mesmo tendo como tema aspectos da natureza e sociedade brasileira.

Filme	Direção	Ano
Tapete Vermelho <sup>83</sup>	Luiz Alberto Pereira	2006
Olga <sup>84</sup>	Jayme Monjardim	2004
Narradores de Javé	Eliane Caffé	2004
Auto da Compadecida	Guel Arrais	2000
Xingu <sup>85</sup>	Cao Hamburger	2011
Tainá: Uma Aventura Amazônica	Tânia Lamarca e Sérgio Bloch	2000
Tainá – A Origem <sup>86</sup>	Rosane Svartman	2013
O Caminho das Nuvens	Vicente Amorim	2003
Abril Despedaçado <sup>87</sup>	Walter Salles	2001
Ilha das Flores	Jorge Furtado	1989

Tabela 2: Filmes Nacionais que os Professores já utilizam  
Org.: PIMENTA, Thiago A. S. (2018)

Um dos pontos importantes de observar dos filmes elencados pelos professores nos questionários é que a grande maioria integra produções da “*Globo Filmes*”. Dos dez filmes citados, sete são produções da *Globo Filmes* (*Tapete*

<sup>82</sup> DIREÇÃO: Carlos Saldanha; Roteiro: Carlos Saldanha, Don Rhymer, Earl Richey Jones, Jeffrey Ventimilia, Joshua Sternin, Sam Harper, Todd Jones; Produção: Bruce Anderson John C. Donkin; Fotografia: Renato Falcão; Trilha Sonora: John Powell; Estúdio: Blue Sky Studios, Twentieth Century Fox Animation; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2011. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/rio>)

<sup>83</sup> DIREÇÃO: Luiz Alberto Pereira; Roteiro: Luiz Alberto Pereira, Rosa Nepomuceno; Produção: Ivan Teixeira, Vicente Miceli; Fotografia: Ulrich Burtin; Trilha Sonora: Renato Teixeira; Estúdio: LAPFILME Produções Cinematográficas Ltda; Brasil; 2006. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/criticas/tapete-vermelho>)

<sup>84</sup> DIREÇÃO: Jayme Monjardim; Roteiro: Rita Buzzar; Produção: Claudia Braga; Fotografia: Ricardo Della Rosa; Trilha Sonora: Marcus Viana; Estúdio: Globo Filmes; Brasil; 2004. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/olga>)

<sup>85</sup> DIREÇÃO: Cao Hamburger; Roteiro: Cao Hamburger, Elena Soárez; Produção: Andréa Barata Ribeiro, Bel Berlink, Fernando Meirelles; Fotografia: Adriano Goldman; Trilha Sonora: Beto Villares; Estúdio: Globo Filmes, O2 Filmes; Distribuidora: Columbia Pictures, Downtown Filmes; Brasil; 2011. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/xingu>)

<sup>86</sup> DIREÇÃO: Rosane Svartman; Roteiro: Cláudia Levay; Produção: Pedro Carlos Rovai; Fotografia: Dudu Miranda; Estúdio: Quanta, Sony Pictures, Telecine, Teleimage; Distribuidora: Downtown Filmes, Sony Pictures; Brasil; 2010. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/taina-a-origem>)

<sup>87</sup> DIREÇÃO: Walter Salles; Roteiro: Daniela Thomas, Karim Ainouz, Sergio Machado; Produção: Arthur Cohn; Fotografia: Walter Carvalho; Trilha Sonora: Antonio Pinto; Brasil; 2001. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/criticas/abril-despedacado>)

*Vermelho, Olga, Auto da Compadecida, Xingu, Tainá, Tainá – A Origem, O Caminho das Nuvens*). Neste sentido, há uma hegemonia de produções cinematográficas, das usadas nas aulas, sob o domínio das produções da *Globo*.

Esse é um ponto crítico. Consideramos que este domínio que a *Globo* apresenta do mercado cinematográfico nacional é um ponto a ser questionado, já que a forma de produção, a utilização da linguagem cinematográfica, os interesses comerciais, tudo atravessa essas produções, pensando o monopólio da produção de obras culturais no cinema brasileiro por uma produtora hegemônica. Será que, dentro da escola brasileira, não estamos sendo cerceados pelos domínios desta corporação e, desta forma, a produção da arte cinematográfica brasileira fica dependente de um veículo dominante, cujos interesses são particulares? Eis um questionamento. Fresquet e Miglorin colocam a importância, de ao buscar meios de efetivação da lei 13.006/14, fazer da escolha dos filmes e formação dos acervos algo descentralizado em que haja participação conjunta.

Descentralizar o processo de seleção de filmes permite ainda aguçar o critério de “educativo” para essa seleção, evitando que tudo o que se produz no país gire pelas escolas indiscriminadamente. Não porque a escola não tenha meios para julgar a qualidade ou eleger suas preferências, apenas porque temos pouco tempo; nesse sentido, por que não pensarmos juntos o que mais pode contribuir para essa relação cinema e educação? De outra maneira, nos perguntamos, faz sentido usarmos o tempo da escola para reproduzirmos as mesmas imagens que bombardeiam todas as casas com a televisão? (FRESQUET; MIGLORIN, 2015, p.10)

Fazer, como apontado por dois professores, da relação e utilização do cinema nas aulas, algo que possa trazer novas experiências culturais, ampliar o repertório linguístico-cultural dos nossos alunos, trazer novas experiências audiovisuais, para além daquelas que eles já estão habituados, potencializar novas visões e exercitar o olhar dos nossos alunos para imagens nas suas diferenças.

Exercitar o olhar dos alunos para que eles também tenham a possibilidade de compreender as “imagens que nos bombardeiam” por onde nós passamos, muitas delas imagens-clichês, imagens que moldam a visão, o olhar, para confirmar o controle, a subjetivação binária e diminuir as possibilidades de vida. Ao invés de imagens que reduzam nossas possibilidades de vida, queremos potencializar as

imagens que nos trazem mais vida, mais potência, dispositivo de máquina de guerra, algo possa nos aguçar a criar, permitir o novo.

A existência de uma legislação que não somente apoie, mas que garanta a experiência com o cinema nas escolas brasileiras pode significar a ampliação da circulação de múltiplas vozes, múltiplos saberes e modos de ser e de compreender o mundo no cotidiano da escola, podendo ainda contribuir para a reinvenção de um currículo que contemple outras performances culturais: saberes e práticas silenciados por uma lógica colonial que insistem em frequentar muitas escolas e seus currículos. (SOARES; PASSOS; ALVES; PEREIRA, 2015, p. 69)

A questão 16 pergunta sobre os filmes que os professores pretendem utilizar nas suas aulas. Nesta questão apareceram 12 filmes no total, sendo que o filme *A Máquina* foi citado por dois professores, sendo o único a aparecer mais de uma vez nas citações.

<b>Filme</b>	<b>Direção</b>	<b>Ano</b>
Capitães de Areia <sup>88</sup>	Cecília Amado	2011
A Máquina <sup>89</sup>	João Falcão	2005
Reza a Lenda <sup>90</sup>	Homero Olivetto	2016
Cabra Marcado para Morrer <sup>91</sup>	Eduardo Coutinho	1984
O Menino e o Mundo <sup>92</sup>	Alê Abreu	2013
O Menino no Espelho <sup>93</sup>	Guilherme Fiuza Zenha	2014

<sup>88</sup> DIREÇÃO: Cecília Amado; Roteiro: Cecília Amado; Produção: Bruno Stroppiana, Donald Ranvaud; Fotografia: Guy Gonçalves; Trilha Sonora: Carlinhos Brown; Estúdio: Lagoa Cultural e Esportiva; Distribuidora: Imagem Filmes; Brasil; 2009. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/capitães-da-areia>)

<sup>89</sup> DIREÇÃO: João Falcão; Roteiro: João Falcão; Produção: Diler Trindade; Fotografia: Walter Carvalho; Trilha Sonora: Chico Buarque de Hollanda, DJ Dolores, Robertinho de Recife; Estúdio: Diler & Associados; Brasil; 2006. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/a-maquina>)

<sup>90</sup> DIREÇÃO: Homero Olivetto; Roteiro: Homero Olivetto, Newton Canitto, Patrícia Andrade; Produção: Bianca Villar, Cauã Reymond, Cristiana Lavigne, Fernando Fraiha, Guel Arraes, Homero Olivetto, Kiki Lavigne; Fotografia: Marcelo Corpanni; Trilha Sonora: Rica Amabis, Tejo Damasceno; Estúdio: Biônica Filmes, Ouro21; Montador: Manga Campion, Márcio Canella; Distribuidora: Imagem Filmes; Brasil; 2015. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/reza-a-lenda>)

<sup>91</sup> DIREÇÃO: Eduardo Coutinho; Roteiro: Eduardo Coutinho; Produção: Zelito Viana; Fotografia: Edgar Moura; Trilha Sonora: Rogério Rossini; Distribuidora: H2O Filmes; Brasil; 1984. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/cabra-marcado-para-morrer>)

<sup>92</sup> DIREÇÃO: Alê Abreu; Roteiro: Alê Abreu; Produção: Tita Tessler; Trilha Sonora: Ruben Feffer; Estúdio: Filme De Papel; Montador: Alê Abreu; Distribuidora: Espaço Filmes; Brasil; 2013. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-menino-e-o-mundo>)

<sup>93</sup> DIREÇÃO: Guilherme Fiuza Zenha; Roteiro: André Carreira, Cristiano Abud, Guilherme Fiuza Zenha; Produção: André Carreira; Fotografia: ABC, José Roberto Eliezer; Trilha Sonora: Vinicius Calvitti;

Inocência <sup>94</sup>	Walter Lima Jr.	1983
Tainá: Uma Aventura Amazônica	Tânia Lamarca e Sérgio Bloch	2000
Tapete Vermelho	Luiz Alberto Pereira	2005
Central do Brasil	Walter Salles	1998
Faroeste Caboclo <sup>95</sup>	René Sampaio	2013
Cidade de Deus <sup>96</sup>	Fernando Meirelles e Kátia Lund	2002

Tabela 3: Filmes Nacionais que os Professores Pretendem Utilizar  
Org.: PIMENTA, Thiago A. S. (2018)

Aqui também temos a maioria dos filmes sendo produções da *Globo Filmes*. Mais uma vez, percebemos que as produções cinematográficas brasileiras que mais atingem o público são justamente ligadas ao monopólio midiático do conglomerado *Globo*.

Também podemos analisar que os filmes nacionais citados são os filmes que abarcam os circuitos mais comerciais. Dessa forma, acaba por refletir os tentáculos do monopólio da *Globo Filmes*, pois esta tem um vasto domínio sobre o cinema comercial brasileiro. Podemos refletir como os nossos professores ainda têm pouco contato com a cinematografia nacional, sendo que os filmes que eles citam, os que eles têm contato, são justamente os mais populares, que, por vezes, os próprios alunos já tiveram contato.

Por isso, sempre é interessante ressaltar, que a Lei 13.006/14 deve ser pensada de forma conjunta. A mera institucionalização da lei por si só não fará com que o trabalho pedagógico na relação com o cinema possa potencializar o pensamento. Acreditamos que deve haver projetos concomitantes de formação dos professores, além de possibilitar o acesso às produções culturais do cinema nacional, fazendo com que o professor, antes de objetivar que os nossos alunos ampliem seus repertórios, possam eles mesmos ter acesso a um repertório mais amplo.

---

Estúdio: Camisa Listrada; Montador: Alexandre Baxter, João Flores; Distribuidora: Downtown Filmes; Brasil; 2014. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-menino-no-espelho>)

<sup>94</sup> DIREÇÃO: Walter Lima Jr.; Brasil; 1983. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/inocencia>)

<sup>95</sup> DIREÇÃO: René Sampaio; Roteiro: Marcos Bernstein, Víctor Atherino; Produção: Barbara Isabella Rocha; Fotografia: Gustavo Hadba; Trilha Sonora: Lucas Marcier; Estúdio: Fogo Cerrado, Gávea Filmes, Globo Filmes, República Pureza Filmes, Telecine; Montador: Marcelo Moraes; Distribuidora: Europa Filmes; Brasil; 2013. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/faroeste-caboclo>)

<sup>96</sup> DIREÇÃO: Fernando Meirelles, Kátia Lund; Roteiro: Bráulio Mantovani; Produção: Andréa Barata Ribeiro, Maurício Andrade Ramos; Fotografia: César Charlone; Trilha Sonora: Antonio Pinto, Ed Côrtes; Estúdio: Hank Levine Film, O2 Filmes, VideoFilmes; Distribuidora: Miramax Films; Brasil; 2002. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/cidade-de-deus>)

**Ilha 4**

**Reflexões sobre o filme *A Máquina***

Nesta ilha faremos um diálogo com as sensações, as cenas, as composições que o filme *A Máquina* (2005, Direção: João Falcão) nos permitiu. Este filme é baseado no livro homônimo *A Máquina* de autoria de Adriana Falcão. Escolhemos esse filme, pois, como já mencionado anteriormente, ele foi citado por dois professores como produções brasileiras que pretendem utilizar nas suas aulas de Geografia. Neste sentido, por ser o filme mais citado como “vontade” de criar uma aula pelos professores, aliado ao nosso interesse, a nossa vontade, de criar um pensamento na relação com esta criação cinematográfica, optamos em iniciar uma análise dele, pensando quais geografias ele ajuda construir e que podem ser pensadas a partir da obra.

Também fizemos duas experiências articulando este filme. A primeira foi em uma oficina oferecida para os professores de Geografia de Nova Andradina-MS da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. A segunda foi uma aula ministrada para a turma do terceiro ano do curso de Pedagogia da Associação Nova Andradinense de Educação e Cultura.

Seja os alunos, seja os professores, o imaginário geográfico que eles carregam os fazem olhar para o filme sempre buscando associá-lo às temáticas mais comuns da disciplina geográfica. Então, sempre buscam “justificar” as “geografias” que o filme expressa através de elementos ilustrativos e representativos, neste sentido, buscam visualizar no filme elementos como: Sertão Nordestino, Seca, Semiárido, Pobreza, Migração, ou seja, temáticas “geográficas” segundo a visão hegemônica sobre a disciplina geográfica.

Entretanto, com a oficina e a aula, os alunos e professores começaram a exercitar o olhar buscando outros sentidos nos filmes para além da representação de um determinado “conteúdo”. Muitas percepções novas surgiram nas discussões em torno do filme que nós não tínhamos nos atentado.

A história do filme se passa num município fictício de Nordeste<sup>97</sup>. Temos a história de Antônio, um sertanejo sonhador, avoadado<sup>98</sup>, que vive inventando, consertando e criando coisas. Quando criança, chorava sem parar até os cinco anos quando, através de uma mandinga, o choro se foi através de uma forte chuva. Dali em diante, Antônio passa ter a força do tempo. As imbricações entre geografias e espiritualidades, o sertanejo, com seus costumes religiosos, muitas vezes representado no cinema como uma simbiose de espiritualidade, entre catolicismo e religiões de matriz africana, esse é o sertanejo que aparece no filme, como um ser potente que pode afetar a nossa percepção do tempo.



Figura 1 – Fotograma Retrato que não foi tirado  
Fonte: Filme *A Máquina*

No fotograma da Figura 1 vemos a cena do retrato que não foi tirado, pois a mãe de Antônio se recusou a registrar um momento, segundo ela, havia expressão de tristeza e um “chororô danado”, ou seja, não dava para tirar a foto naquele momento com tanta coisa “ruim”. É interessante analisar que a cena nos coloca uma questão pertinente ao longo do filme, a questão da linguagem, já que a foto, como registro imagético, poderia retratar a tristeza e o “chororô” que havia naquele espaço.

---

<sup>97</sup> Apesar de ter um município com o mesmo nome, no estado da Bahia, podemos saber que este município não é o mesmo do filme, pois há diversas referências na obra dizendo que Nordestina, no filme, está no estado de Pernambuco. Por exemplo, na cena onde Antônio passeia por um shopping no Rio de Janeiro, um dos seguranças (que depois ele descobre que era seu próprio irmão) questiona de forma pejorativa chamando de “Paraíba”, daí Antônio fala que é de Nordestina em Pernambuco e não da Paraíba.

<sup>98</sup> Termo comum da linguagem informal nordestina, significa pessoa distraída, que vive com a cabeça em outro lugar.

Tendo em vista a questão da linguagem, se compararmos com o livro, muitas das questões suscitadas pelo filme não estão na obra literária. Por exemplo, a cena da foto e do “chororô” não é retratada no livro, mas é evidente que a opção dessa cena no filme se dá na reflexão sobre a linguagem, no caso, a fotografia. Cada expressão linguística contém potencialidades e limites. Muito do que a ciência consegue ou não dizer, a arte pode dizer de inúmeras formas, assim também como dentro das linguagens artística há diferenças, pois a linguagem cinematográfica pode dizer e afetar de forma diferente do que a linguagem literária.

E é muito interessante como o filme de João Falcão, mesmo baseado no livro, consegue passear de forma independente dentro do seu campo linguístico. No cinema há expressões que podem ser potencializadas, ideias que podem ser expressas, de forma que a história (de Antônio) mantenha o fio condutor, mas por caminhos e acontecimentos diferentes das que ocorrem no livro. Sobre os atravessamentos que envolvem as linguagens cinematográficas e literárias Deleuze diz:

Mais uma vez, ter uma ideia em cinema não é a mesma coisa que ter uma ideia em outro assunto. Contudo há ideias em cinema que também poderiam valer em outras disciplinas, que poderiam ser excelentes em romances, por exemplo. Mas elas não teriam, absolutamente, os mesmos ares. Além disso, existem ideias no cinema que só podem ser cinematográficas. Não importa. Mesmo quando se trata de ideias em cinema que poderiam valer em romances, elas já estão empenhadas num processo cinematográfico que faz com que elas estejam predestinadas. Esse é um modo de formular uma pergunta que me interessa: o que faz com que um cineasta tenha vontade de adaptar, por exemplo, um romance? Parece-me evidente que é porque ele tem ideias em cinema que fazem eco àquilo que o romance apresenta como ideias em romance. E com isso se dão grandes encontros. (DELUZE, 1999, p.6)

Os atravessamentos da literatura no cinema são inúmeros e há sempre ideias que perpassam os dois campos da linguagem artística. A ideia é algo que transborda as linguagens, sendo que pode ganhar expressão nas diferentes criações da arte.

O filme *A Máquina* tem diferenças com relação a obra literária. Há diversas mudanças em relação aos caminhos da história, entretanto sempre conduzindo a ideia de forma bastante singular. Como Deleuze (1999) aponta, a ideia em cinema é distinta de uma ideia na literatura, neste sentido, quando há essas transposições, também há diferenças replicadas, a criatividade emana diferenças e elas se expressam nas obras, cada qual na sua linguagem, buscando afetar e sensibilizar as pessoas.

Sobre a obra literária, Mônica Grisi e Roberto Henrique Seidel (2014) no artigo “Símbolos de Nordestes no Romance *A Máquina*, de Adriana Falcão” há uma análise crítica da obra, observando que o romance reforça a imaginação geográfica comum sobre o Nordeste, como uma região caracterizada pelo fluxo migratório. Ainda neste artigo, os autores colocam o livro como uma obra que se aproxima do gênero “regionalismo”, sendo marcado por um forte componente de afirmação identitária de uma determinada região.

Outro artigo referente ao livro, escrito por Maria de Fátima Gonçalves Lima (2014), com o título “A fascinante máquina de Adriana Falcão”, traz uma leitura mais positiva sobre a obra. Diferentemente do artigo de Grisi e Seidel (2014), Lima se atém às potências de afecção que a obra suscita. Sobre a obra a autora aponta:

A máquina é um romance instigante por trazer um estranhamento e sugestões a partir da desconstrução e construção de uma possível realidade, conduzindo o leitor para o tempo do não ser e do ser, de caos e ordem e recriação de um universo cativante e ao mesmo tempo estranho próprio da obra de arte que traz em si o enigma da Esfinge, decifra-me ou te devoro. Além do caráter enigmático, o texto artístico é si um paradoxo, uma vez que mesmo fazendo referência a alguma realidade, é antes de tudo criação e não quer expressar necessariamente nenhum mundo preexistente. O romance da Adriana Falcão é, antes de tudo, uma obra de arte e por isso não expressa tipos, conceitos ou simplesmente emoções, significados presentes em sua consciência. E, por ser um leque de possibilidades, de interpretações, parece que está sempre por terminar, por descobrir algo nela ou sobre ela; parece que algo está inconcluso. (LIMA, 2014, p.228)

A autora, coloca a frente a criatividade da obra, possível de diversas interpretações, criação que provoca, instiga o pensamento multiplicando as possibilidades do pensar. Grisi e Seidel (2014, p74), ao reduzirem a obra ao tema “fluxo migratório” argumentando que: “a narrativa trata de modo contundente de um dos temas habituais no romance regionalista: o fluxo migratório, perdem as possibilidades e potências outras de atravessamento que a obra faz fluir. Nos aproximamos mais da análise da Maria de Fátima Gonçalves Lima (2014), quando pensa a obra como uma imaginação geográfica em criação, em devir, passível de ser atualizada recebendo forças ativas dos desejos e querereres que nos afetam. Dessa forma, a autora traz um poema que dá expressão à essa força/potência ativa tão evidente no personagem Antônio:

Se teu sonho for maior que ti  
Alonga tuas asas  
Esgarça os teus medos  
Amplia o teu mundo  
Dimensiona o infinito  
E parte em busca da estrela...

Voa alto!  
Voa longe!  
Voa livre!  
Voa!

E esparrama pelo caminho  
A solidão que te roubou  
Tantas fantasias  
Tantos carinhos  
E tanta vida!

(SELMA apud Lima, 2014, p. 226-227)

A obra literária tem potências de afetos distintas da obra cinematográfica, possibilitando visões e interpretações diferentes também, como podemos observar nas leituras feitas pelos dois artigos citados referentes à obra literária. Assim, a nossa análise fílmica também é cabível de reinterpretação, sendo que ela é uma compreensão entre diversas compreensões possíveis, passíveis de atualização.

O filme é uma composição linguística que em diversos momentos destoa com relação à narrativa literária. Podemos citar também a cena da chuva, no início do filme, que não se insere dentro da obra literária, mas que ganha expressão na obra cinematográfica, como vemos nas figuras 2 e 3.



Figura 2 – Fotograma Benzedeira jogando bênçãos  
Fonte: Filme *A Máquina*

A benzedeira jogando suas bênçãos no menino Antônio. A potência de afetar o espaço-tempo através das nossas ações, dos nossos desejos e vontades. A bênção que mudou a história, a geografia daquele espaço.



Figura 3 – Fotograma Comemoração da Chuva  
Fonte: Filme *A Máquina*

Família comemorando a chuva que simbolizou o cessar do choro de Antônio. O tempo meteorológico afirmado pela bênção e vontade dos que ali estavam, um

espaço porvir. Eis que agora o retrato pode ser tirado, graças às bênçãos, os desejos e afirmações que aquele povo agenciou.

Uma das observações feitas durante a oficina foi relativa à essa cena, sendo que um dos participantes fez uma reflexão sobre a alusão da chuva no sertão nordestino, sendo que a chuva é um dos elementos demarcatórios do tempo na região. Talvez, com a prosperidade que a chuva promete trazer ao sertão, dona Nazaré sentiu-se mais confortável para fazer o retrato. A chuva, que marcou o cessar do choro de Antônio, também marca esta passagem para dias melhores, mais alegria para o sertão.



Figura 4 – Fotograma Retrato final da família  
Fonte: Filme *A Máquina*

Numa das falas iniciais feita por um velho senhor a uma dezena de homens (que adiante, pela consolidação dos pontos da história narrada, saberemos que é o Antônio num tempo futuro), há uma afirmação da potência do homem, já que, depois de descrever a criação do mundo por Deus, depois de que Terra, o Céu e o Inferno, as palavras e as coisas foram criadas por Deus, o homem não cessou de inventar novas coisas e palavras (não necessariamente nesta ordem), segundo a fala daquele senhor. O “homem inventou tanta coisa” - afirma o homem também como criador, como senhor do seu “destino”, para além de Deus.

Aqui podemos pensar, como dito tantas vezes neste trabalho, a criatividade como elemento expressivo da vontade de potência do homem. Como questionamos outrora, a escola deve ser um *lócus*, um espaço, uma conjunção de “estórias até

agora” (Massey, 2008), onde a criatividade deve ser potencializada, exercitada, permitir que flua. Também, podemos refletir sobre como as criatividadees podem ativar uma nova imaginação espacial, possibilitando a criação de novas geografias, criando novos espaços, um porvir cheio de desejos e vontades, assim como muitas vezes podemos pensar como Antônio possibilita a criação de uma geografia particular/peculiar. Essas geografias permeadas de desejos e vontades (criação e diferença), presentes nos filmes, se relacionam com as nossas geografias, multiplicando olhares sobre o nosso espaço, permitindo que pensemos além das geografias criadas no filme, as geografias que vivenciamos diariamente. Sobre “geografias de cinema”, Oliveira Jr. (2005) aponta:

Elas seriam, uma ou outra, construções imaginativas e interpretativas que se dão numa “região nebulosa” em que os universos culturais das pessoas são sugados para o interior da narrativa fílmica e esta ao interior desses universos culturais. Condensação de imagens: memórias adensadas em torno de sentidos, sentidos adensados em torno de imagens. A geografias de cinema seriam os estudos e os encontros com a dimensão espacial na qual os personagens de um filme agem. Um espaço composto de territórios, paisagens e metáforas: dentro e fora, amplo e restrito, subir e descer, movimentos diagonais, fronteiras diversas, percursos por estradas, rios e oceanos interiores, ambientes simbólicos traduzidos em florestas, desertos, montanhas, cidades... (OLIVEIRA Jr., 2005, p. 28)

Nos apoiamos também nestes dizeres para pensarmos o cinema na relação das geografias que podemos pensar sobre as obras fílmicas. Como bem diz Oliveira Jr. (2005, p.29), “não devemos olhar o que de geografia tem nos filmes e sim a que geografia eles dão existência”. Assim, Antônio permite que geografias sejam pensadas também como uma manipulação, uma criação de espaço-tempos, conforme os desejos e vontades que temos, uma geografia outra.

Também no início do filme, quando nos é apresentada a personagem Karina, a “mocinha” da história, há uma cena muito interessante e que possibilita pensarmos. Ela nos é apresentada cantarolando uma música, uma cena toda ornamentada quase que a colocando como uma “princesa”. Durante a música, Karina canta “tudo que a mocinha faz vira música”. Esse pequeno musical satiriza a “imageação” da figura das mocinhas na cinematografia (ou mesmo em outras expressões artísticas). A cena traz um efeito, onde a mocinha brinca com a “figura de mocinha”, elevando ao ridículo, ao surreal, como se faz uma personagem de “mocinha” numa história. Esta cena traz

uma pequena desconexão na qual o telespectador se afasta a uma distância da história; a cena evoca um olhar de questionamento à narrativa, uma cena do tipo: um filme que fala sobre como filmes são pensados. Essa sensação de certo distanciamento é evocada por essa cena, mas também em outras cenas.

Também podemos, mais uma vez, levantar outra diferença entre a obra fílmica e a literária, já que a cena de Karina sendo apresentada da forma como foi no filme (diferente de como foi apresentada no livro) só poderia ter sentido dentro da linguagem cinematográfica.



Figura 5 – Fotograma Karina  
Fonte: Filme *A Máquina*

Conforme podemos ver no fotograma da Figura 5, a mocinha é apresentada em um fundo cênico de estúdio, reforçando um pensamento de espaço imaginário, espaço dos sonhos, idílico, como as imagens clichês que preenchem a ideia de mocinha reproduzida por inúmeras obras cinematográficas. As cores são vivas e quentes, com exceção do azul ao fundo.

Durante a travessia da moça, algumas cenas focam em anúncios colocados em comércios (Ver Figura 6), predizendo que o lugar carrega uma realidade um tanto quanto não idílica, já que a pobreza e a falta de recursos econômicos inviabilizam a permanência de muitos naquele lugar. Cenas que intercaladas com o passeio da mocinha de bicicleta, contrapõem o sonho, o idílico, com o real. No livro, isso ganha

expressão quando se trata da demonstração de como a emigração é recorrente naquela cidade, colocando que:

Era tanta gente indo embora que o povo até se acostumou com os vazios que ficavam e iam tomando conta da cidade, apagando cheiros, transformando em memória frases, olhar es, gestos, e a cara daqueles que não tinham retrato. (FALCÃO, s/d, p.10)

Esses “vazios” eram preenchidos, às vezes, por placas de “vende-se”, demonstrando que o caráter quase que “nômade” do povo de Nordestina (de certa forma também o “sertanejo”), que sai dali quase sempre sem avisar.

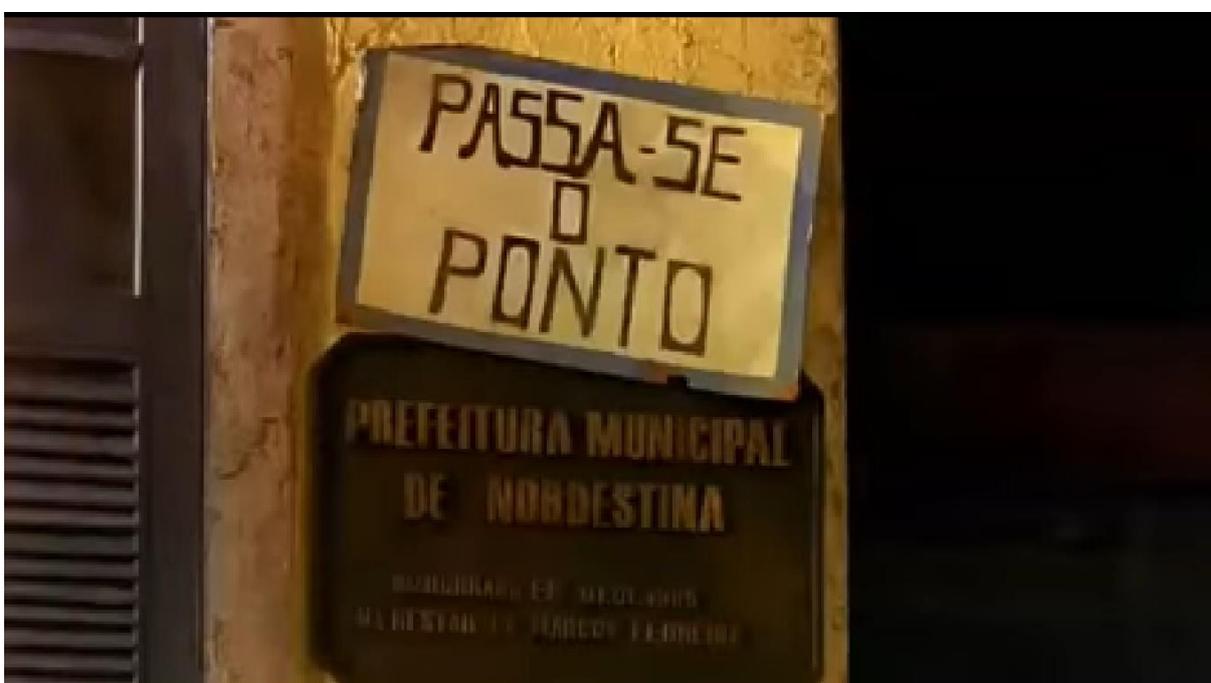


Figura 6 – Fotograma Anúncio  
Fonte: Filme *A Máquina*

Outro panfleto que aparece durante o passeio de bicicleta da mocinha é este curioso cartaz (Figura 7). Rio de Janeiro, a grande cidade, como destino de muitos sertanejos. Mas também remete a uma colonização cultural, dos milhões que se espelham nas novelas da Rede Globo, cujo sotaque carioca é prevalecente, como desejo de se parecer com aquelas mocinhas da novela. Podemos inferir que isso acontece, em outras escalas, quando há as diversas propagandas de cursos de inglês (como Yazigi, Fisk, Wizard, etc.), uma pequena demonstração do complexo jogo de poder cultural que há nas relações geopolíticas.



Figura 7 – Fotograma Panfleto  
Fonte: Filme *A Máquina*

Também se destaca o motorista da van que transporta as pessoas para as cidades grandes, composto no visual urbano; destoando da geograficidade sertaneja, o sujeito globalizado, que promete muitas coisas para iludir Karina, a menina que deseja.



Figura 8 – Fotograma Motorista da van  
Fonte: Filme *A Máquina*

Há outras cenas que nos deslocam em torno da sensação de perceber a linguagem dizendo sobre a linguagem. Alguns diálogos colocam isso, quando, por exemplo, na fala inicial já citada aqui, o velho senhor fala que Deus criou as palavras e depois teve que criar as coisas para cada palavra. Também quando, ao expressar seu amor por Karina, Antônio comenta a impossibilidade de “palavrear” os sentimentos que tem por ela, havendo certas coisas que são “indizíveis”. Podemos pensar que a própria cena é uma forma de dizer sobre aquilo, porém também podemos pensar que a cena já é outra coisa que não aquilo.

Há muitos questionamentos sobre a linguagem no filme. Mais uma vez, pensar a criação das linguagens e suas potencialidades e como estas se compõem como outro fenômeno, que não mais o que busca simular. A linguagem, uma criação, mesmo sendo uma outra coisa (não mais o fenômeno que busca simular), se coloca (como também tenciona o filme) como uma força de afetação que como vemos, descrevemos e criamos novas configurações para os fenômenos no mundo. Por exemplo, podemos pensar na linguagem cartográfica, que ao mesmo tempo que tenta reproduzir o espaço geográfico, é uma outra coisa, não sendo o próprio espaço representado. Assim, o mapa tem uma potencialidade de nos afetar, potencializando novas visões e operações sobre as espacialidades que vivenciamos.

[...] assumir a perspectiva canonizada entre uma grande parte da comunidade dos geógrafos (e que se espalha para uma grande parte da sociedade por meio do ensino de geografia escolarizado), de que o mapa nos dá a visão do que é o espaço, sendo ele, o mapa, a representação fidedigna do espaço geográfico, praticamente impede que o mapa seja tido como uma versão deste espaço, como uma obra da linguagem cartográfica e de uma ou mais pessoas que operaram com esta linguagem para dar a existência a uma obra que visa dizer do espaço. (OLIVEIRA Jr, 2010, p.164)

Descolamentos que ocorrem nos entres, nas fronteiras entre cinema, TV (quando Antônio participa do programa de auditório) e das falas de Antônio no hospício (como uma aproximação da forma teatral de interpretação). Por exemplo, quando Antônio aparece na TV há diversas “moldurações” que, a cada corte, apresentam-no em uma TV diferente (a moldura TV) mesclando com a cena “real” dele. Como se a cena quisesse nos mostrar que aquela entrevista está sendo acompanhada por diversos televisores, e que mesmo aquilo ali é uma produção de TV, com seus recortes e enquadramento, interesses de “lbope”, e.e.e.e.e.e.



Figura 9 – Fotograma Cinegrafista do programa televisivo  
 Fonte: Filme *A Máquina*

No fotograma da Figura 9 temos a cena do cinegrafista do programa televisivo captando as imagens do auditório e do cenário do estúdio. Mais uma vez tenciona-se a questão da linguagem, colocando a produção de um programa televisivo em um filme.

Um dos alunos, durante a aula que discutimos o filme, observou que o apresentador tem trejeitos semelhantes ao apresentador João Kléber, famoso por seus programas populares de auditório. Esta observação se justificou, principalmente, pelas chamadas sensacionalistas evocadas pelo apresentador, característico de João Kléber.



Figura 10 – Fotograma Cena de programa exibido na TV  
 Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 11 – Fotograma Relógio  
Fonte: Filme *A Máquina*

Relógio que Antônio fez parar no tempo como prova de que é o filho do tempo ao vivo na televisão (Figura 11). Ele tinha um minuto para convencer os telespectadores que sua história era importante; nesse um minuto o programa mede a sua audiência, e se houver queda logo o desafiante é eliminado. Antônio seria eliminado, pois seu tempo havia esgotado, porém ele conseguiu parar o tempo, impressionando todos com o seu “desempenho”



Figura 12 – Fotograma Antônio convoca espectadores  
Fonte: Filme *A Máquina*

Antônio começa a convocar todos os telespectadores que fará uma viagem no tempo, que criou uma máquina que o transportará para o futuro. Com data e hora marcada: ou ele viaja no tempo ou ele morre ao vivo para todas as câmeras captarem e transmitirem. Novamente, o enquadramento coloca a imagem como sendo reproduzida por um televisor qualquer. (Figura 12)

Outro deslocamento é quando, dentro do filme, se passa um videoclipe, introduzido por uma breve explanação deste tipo de linguagem feita por Antônio (no futuro). Antônio explica, resumidamente para os seus colegas, o que é um videoclipe, o que seria a TV e a sua lógica comercial, aparentemente, naquele tempo futuro a TV não mais existia, por isso ele teve que explicar para os mais novos.



Figura 13 – Fotograma Clipe musical da banda “The Sconhecidos”  
Fonte: Filme *A Máquina*

O clipe musical da banda “The Sconhecidos” (que no livro, a banda chama-se “O Condenados”) é mais uma inserção de uma linguagem dentro de outra linguagem, clipe musical dentro do cinema. Antônio, no futuro, argumenta sobre a linguagem televisiva e brinca que esta tinha um caráter comercial, mesmo assim elas eram tão bem feitas que pareciam que o fundamento das “historinhas” era de fato elas mesmas. Quando o clipe começa a tocar na TV, muitos moradores de Nordestina o contemplam, se envolvendo emocionalmente com aquela criação audiovisual.



Figura 14 – Fotograma Clipe musical no enquadramento da TV  
Fonte: Filme *A Máquina*

O clipe musical, em um enquadramento sendo visto na TV, traz uma linguagem (clipe) dentro de outra linguagem (TV), dentro de outra linguagem (cinema). Podemos inferir que se tratam de escalas, possibilidades de criar formas de dizer sobre o mundo, cartografar o espaço de maneiras distintas.

Karina é uma menina muito sonhadora, quer ser famosa, sair daquele “mundinho” sertanejo e ir ganhar fama na cidade grande. Almeja ser mais, mas também esbarra na figura do seu pai que não a quer saindo dali (muito com medo de ser abandonado como o foi pela ex-esposa, mãe de Karina). Quer se destacar na televisão. Antônio, por diversas vezes, manuseia o globo terrestre como se o mundo estivesse em suas mãos e que, de uma forma ou de outra, ele poderia reconfigurar aquele espaço, criar possibilidades para que não só Karina ganhasse o mundo, mas que o mundo ganhasse outras possibilidades de existência como vemos no final do filme. Como na língua do livro, *“quanto mais motivo pra existência Antônio lhe desse, mais e mais existir ela ia querer”* (FALCÃO, p.19), dessa forma Antônio queria criar outras imaginações geográficas para Karina, afirmando sua vontade pelo amor dela.



Figura 15 – Fotograma Ensaios  
Fonte: Filme *A Máquina*

Estariam eles presos naquele lugar, presos no tempo, no espaço. Karina usa Antônio como par de seus ensaios (Figura 15), como atriz que sonha ser. Antônio usa o ensaio para manifestar seu desejo por Karina. O tempo irá privá-los de criar as geografias que desejam?

Antônio repetia as cenas que mais desejava que retornassem, como uma reprise cinematográfica (Figuras 16 e 17), expressão que o filme, não presente no livro.



Figuras 16 e 17 – Fotograma Reprise de cena  
Fonte: Filme *A Máquina*

Depois de muitos ensaios, ou como dizia Antônio (veementemente corrigido por Karina) “treinos”, finalmente puderam expressar seus desejos e afetos de modo espontâneo. Afirmação do desejo na espacialidade e conjugação de potência dos corpos. (Figura 18).

Quando trabalhamos com este filme em uma oficina oferecida para os professores de Geografia, assim como na aula com a turma do terceiro ano da Pedagogia da ANAEC, as cenas dos beijos, do contato físico, da confluência dos desejos entre os dois, houve uma “agitação” peculiar naqueles que assistiam o filme. Parece que as cenas onde há a expressão dos desejos sexuais causa certas reações nos alunos e professores, gerando comentários, olhares e risos. Essas reações traduzem o quanto as pessoas ainda são afetadas pela expressão dos desejos sexuais em uma atividade com caráter educativo, como era a nossa aula e a oficina.

Neste sentido, podemos interpretar que os desejos sexuais são ainda tratados como tabu, quando se trata de alguma manifestação em um espaço dito “educativo”. Mas também podemos interpretar que, mesmo sendo tabu nestes espaços, ainda sim, ele está ali, ainda não manifesto, mas podendo ser atualizado. Uma força que permeia os corpos e mentes das pessoas que frequentam estes espaços, mas que de alguma forma está reprimida pela diagramação do local (escola, faculdade, coordenadoria regional de ensino, etc.). São estas expressões que podem escapar quando permitimos e pensamos possibilidades para que elas extravasem, para que elas transbordem e possam fluir enquanto linhas que fogem daquela diagramação. Que possamos pensar mais aulas que criem essas desterritorializações.



Figuras 18 – Fotograma Potência dos corpos  
Fonte: Filme *A Máquina*

Atravessamentos que permeiam geografias que ainda não foram ditas (e que talvez não precisem ser assim expressas), mas que têm muito mais sentido que qualquer mapa (no seu maior rigor geométrico), qualquer conceito, qualquer categoria científica, pois se manifestam a partir do querer, da vontade, desejo, do afago, do beijo, do sexo, e.e.e.e.e., como expresso pelas palavras que Adriana Falcão (p.32) suscita em sua obra:

*A falta de Antônio tinha ensinado Karina a conhecer melhor a diferença entre querer muito e querer somente.*

*Ele só conseguiu ir pra casa com ela dormindo.*

*Por não saber ninar com cantiga, botou Karina pra dormir com um exagero de promessas, abraços e beijos, beijos, abraços e promessas, tudo isso aos berros, de primeiro.*

*Como é coisa do amor sossegar, os dois foram se acalmando aos poucos, perdendo a pressa, descolando os pedaços um do outro, por par tes.*

*Quando só restava uma mecha de cabelos dele na mão dela, Antônio conseguiu escapulir e saiu, devagar, fingindo que não estava saindo.*

*Chegou em casa com o dia amanhecendo.*

*Antes de dormir rezou um Santo Anjo do Senhor e ainda conversou um pouco com seu amigo tempo, mas f oi só pra acertar os detalhes da viagem .*

Se Karina quer o mundo, Antônio o promete para ela. Promessas e beijos, Karina quer amar também. Ele promete inventar uma nova geografia para satisfazê-la, geografias permeadas por desejos, vontades. Antônio diz que irá trazer o mundo para ela. Criar um novo mapa-múndi, onde Nordestina possa aparecer e ter destaque.



Figura 19 – Fotograma Baile de máscaras  
Fonte: Filme *A Máquina*

No meio do baile de máscaras (Figura 19), Antônio busca encontrar Karina. A moça já tinha esquematizado com o motorista da van que durante o baile ela iria fugir com ele, na promessa de que ele a levaria para a cidade grande. Antônio consegue burlar esse esquema e a encontra. Se o desejo de Karina é o mundo, é respirar as cidades globalizadas e consumir os seus símbolos, no baile de máscaras, assim como em uma grande cidade, onde há milhares/milhões de rostos desconhecidos, multidões, Antônio busca criar esse “destino”. Manipulador do tempo, Antônio antecipa o esquema de Karina e se coloca como aquele que irá criar essas possibilidades para a moça. Mesmo no turbilhão de máscaras, na multidão, Antônio manipula o destino, afinal, não há destino, há vontade, e como filho do tempo Antônio utiliza sua potência criando as condições espaço-temporais para que a sua vontade se afirme.

Karina lamenta o fato de que vive num lugar muito pequeno para os seus sonhos. Karina e Antônio são muito grandes para aquele espaço. Antônio, neste momento, promete trazer o mundo para Nordestina, criar um espaço que comporte suas potências, um espaço de seus tamanhos.

Eis que Antônio vai à cidade grande, toma “banho de loja”, se torna um cidadão do mundo, um globalizado, espécie de *clubber*. Antônio: com o mundo em suas mãos. Estilo globalizado, cidadão do mundo, a lá Bono<sup>99</sup>, passeia no shopping sendo um dos primeiros passos da realização de seu plano de trazer “o mundo para Karina”.

Uma reflexão interessante suscitada na oficina e que não havíamos feito está relacionado à identidade do sujeito. Antônio, por mais que quisesse se “atualizar”, e vestir uma “marra” de famoso, com jaqueta de couro e óculos escuro no shopping, quando encontra seu irmão, se desfaz da “marra” e revive a felicidade de estar juntos novamente como era na sua infância em Nordestina. Ela pode sair de Nordestina, mas Nordestina não saiu dele.

Ele é o futuro, o manipulador do tempo. A sua sina está para ser confirmada e assim ele planeja. Vai ao programa de televisão se apresentar. Como num “se vira nos trinta”, ele para a contagem, ele manipula o tempo a seu favor. Convence o entrevistador e os telespectadores do seu plano mirabolante, fazer uma viagem ao futuro.

---

<sup>99</sup> Vocalista da banda de rock irlandesa U2, um dos maiores ícones da música cuja imagem sempre está associada ao uso de óculos escuros.



Figura 20 – Fotograma Antônio com o mundo em suas mãos  
Fonte: Filme *A Máquina*

Antônio mobiliza toda a cidade depois de divulgar seu plano na TV e que ele seria realizado na cidade de Nordestina; muitas pessoas de fora chegam à cidade para presenciar e registrar tal evento. Brasileiros de outros estados, estrangeiros de vários países, Antônio trouxe o mundo para Nordestina, cumpriu a sua palavra para com Karina.

Todo esse mundaréu de gente vindo de todos os cantos do mundo para ver um acontecimento único na história da humanidade. Antônio agenciou muitos desejos e sonhos, viajar no tempo é há anos umas das grandes vontades da humanidade. Agenciou o passado, o presente e o futuro, como filho do tempo que é, assim escreve Adriana Falcão (p.34):

*Era gente que só a praga, e chegando mais, de um, de dois, de dez.  
Cada casa de Nordestina virou hotel, cada quintal virou acampamento, e haja comida  
praquele povo todo. Nunca se mataram tantos bodes, fora as galinhas, e, na falta dessas,  
qualquer criatura de Deus que se prestasse a guisado.  
E era tanta palavra pelo mundo contando o que estava acontecendo, palavra  
francesa, japonesa e italiana, que não sobrava palavra nenhuma pra se comentar outro  
assunto.  
Tudo v irou Antônio e Antônio virou de tudo.  
Virou nome de estrela no céu, nome de filé à moda, virou até nome de gripe,  
uma gripe chamada Antônio. Virou nome de todo menino que nasceu naquele  
tempo.  
Antônio José do Nascimento.*

*Antônio Péricles de Souza.  
Antônio Pedro Barbosa de Almeida, que depois virou só Tonho.  
Antônio Viana de França, que depois virou Toinho.  
Antônio Benedito de Azevedo, que depois virou bandido.  
Antônio Gonçalves da Silva, que depois virou artista.  
Antônio Domingos de Lima, que depois virou ministro.*

Antônio começou a criar uma máquina, um carro equipado por lanças, hélices afiadas e outras bugigangas que o transferissem do mundo atual para um mundo porvir. (Fig. 21)



Figura 21 – Fotograma Geringonça de Antônio  
Fonte: Filme *A Máquina*

Chegou o grande dia; a noite que Antônio atravessará a fronteira do tempo em direção ao futuro. Mídias do mundo inteiro se alojam em Nordestina para registrar esse evento histórico. Todo mundo a postos, autoridades, grandes personalidades, a mídia, todos se preparam para a contagem regressiva que marca este acontecimento único. Antônio está em posição, o carro maluco-máquina do tempo também está preparada. Todos prendem a respiração, o carro entra em movimento para colidir contra Antônio, até que acontece. (Figura 21)



Figura 22 – Fotograma A máquina em movimento para colisão contra Antônio  
Fonte: Filme *A Máquina*

Antônio, cinquenta anos no futuro, transpassa a fronteira do tempo. Vive por momentos um futuro porvir em Nordestina, encara aquela cidade, que aparenta estar fantasma. Tudo, aparentemente, abandonado, Nordestina não parece ser, naquele futuro, uma cidade próspera; ali, é uma cidade morta, sem vida.



Figura 23 – Fotograma Nordestina no futuro  
Fonte: Filme *A Máquina*

Nordestina, 50 anos no futuro, que Antônio encontrou na sua viagem ao futuro. Uma cidade fantasma, sem uma alma viva. A vida ali é Antônio, assim ele se deparou com mais uma de suas missões. Além de satisfazer os desejos de Karina, tornando-os famosos, assim também poderia criar outras possibilidades de existência para a própria cidade e seu povo.

Neste momento, ao perceber o futuro, Antônio se dá conta que já está a tempo de retornar ao presente e poder relatar a experiência vivenciada naquele espaço-tempo. Ele se esforça para retornar e assim o faz, atravessando a dimensão do tempo até o presente. Ele retorna antes de o carro colidir com o seu corpo, evitando assim o acidente. Após tudo isso, ele é cercado por uma multidão e os jornalistas começam a interrogá-lo. (Figura 24)



Figura 24 – Fotograma Mídia querendo explicações sobre o insucesso da viagem ao tempo  
Fonte: Filme *A Máquina*

Todos aqueles jornalistas ressoavam a mesma pergunta: E aí Antônio, você viajou mesmo ao futuro, então nos prove? Qual seria a prova irrefutável que Antônio daria a todos aqueles jornalistas? Ele explicou que não carregou nenhuma prova, mas que todos o viriam aparecer naquele mesmo lugar daqui a cinquenta anos. Todos

começam a vaiá-lo, zombar daquelas palavras, chamá-lo de farsante. A mídia abandona Antônio ao perceber que ele não teria nenhuma prova incontestável de sua viagem ao futuro. Em seu semblante há a expressão de desânimo, enquanto no plano ao fundo os jornalistas já começam a criar suas narrativas daquele evento fatídico. (Figura 25)

Antônio se decepciona. Apenas Karina o consola, ela vai até ele e o abraça. Mas há um ar triste após tudo aquilo.



Figura 25 – Fotograma Mídia abandona Antônio  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 26 – Fotograma Karina abraça Antônio  
Fonte: Filme *A Máquina*

No fotograma da Figura 26 vemos Karina junto a Antônio em meio do vendaval. Ao fundo, em um segundo plano, vemos a polícia se preparando para pegar Antônio (que depois sabemos que será internado em uma clínica psiquiátrica). Podemos questionar o fato de porque Antônio, à medida que falhou na sua argumentação para provar sua viagem ao tempo, foi julgado ao ponto de ser internado como um louco.

Um vendaval começa, uma chuva de poeira jamais vista em Nordestina. Mas o vendaval passa rápido e logo após vem a chuva. Antônio e Karina pensam em fugir, mas antes que consigam, muitos homens seguram Antônio, o carregam a um carro. Na cena seguinte, descobrimos que Antônio é internado em um hospício. Decepção, tristeza, as imagens da cena, dentro de um ambiente muito claro, traduzem esse vazio, essa desesperança.



Figura 27 – Fotograma Karina e Antônio abraçados na chuva  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 28 – Fotograma Karina tenta segurar Antônio  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 29 – Fotograma Antônio é levado para internação compulsória  
Fonte: Filme *A Máquina*

Agora sabemos que aquele velho senhor que narra a história é, na verdade, Antônio. Os homens que o ouvem são os seus companheiros no hospício. Todos aqueles anos Antônio viveu trancafiado num hospício, longe da sua amada Karina. No fotograma da Figura 30 vemos Antônio na clínica. A imagem bucólica, reforçada pelo filtro fotográfico azulado, um tom frio, além da profundidade da sala vazia, demonstrando melancolia.



Figura 30 – Fotograma Antônio na clínica psiquiátrica  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 31 – Fotograma Antônio com os companheiros na clínica  
Fonte: Filme *A Máquina*

Já no fotograma da Figura 31 vemos Antônio no futuro com seus companheiros, mais acomodado, talvez esperançoso para com o novo plano que traçou para aquele dia. Um olhar direcionado ao nada, mas ao mesmo tempo, demonstrando que sua visão era para além daquele espaço, que havia algo a mais a se almejar.

Uma das questões a se refletir é o fato de que muitos daqueles que pensam “fora da caixinha”, que são criativos, incomuns na forma de dizer e de pensar, muitas das vezes são taxados como malucos. Os *outsiders* da sociedade, sejam eles o maluco, o vagabundo, a puta, o drogado, o marginal, a lésbica, o gay, são, como já citamos nos ditos de Deleuze, uma fuga da normalidade. Mas a mediocridade, o normal é aquilo que conserva, que mantém, a imagem que prolonga a preservação de determinados hábitos, posturas e moralismos como dispositivo de poder.

Transformar estas menoridades, as fugas, em uma máquina de guerra central é um dos pontos que Deleuze coloca para pensar uma revolução em devir. Conjuguar estas fugas, que a princípio, como estão fragmentadas, parecem como minorias, na verdade, se conjugadas, tornam-se uma grande máquina coletiva.

No filme, nas cenas finais, quando Antônio revela aos homens que o acompanham no hospício que era justamente naquele dia que o Antônio do passado viria ao futuro (o tempo que estão naquele momento) e que ele tinha um plano. Ele queria ir até Nordestina se encontrar com o Antônio do passado e tentar mudar todo o rumo da história. Defende que seu plano poderia mudar aquele momento que estavam vivendo, talvez fazendo com que eles não fossem internados, que vivessem suas vidas de outra forma.

A maioria dos internados apoia o plano, com exceção do rapaz que carrega as chaves do hospício. Os outros coagem o rapaz até o ponto de ele entregar as chaves (Ver Figura 32). Eles estruturam a fuga do hospício de Antônio. Ali, o velho senhor se torna pura máquina de guerra nômade. Ele consegue agenciar o devir-revolucionário dos outros internos, e assim pôr em prática o plano cheio de desejos e vontades daquele coletivo. A partir daí, Antônio começa a sua jornada de volta à Nordestina, pois lá ele tem que estar à meia noite daquele dia. Antônio chega a tempo na cidade e logo após chegar, o Antônio do passado também o encontra naquele espaço tempo.



Figura 32 – Fotograma Rapaz entrega as chaves  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 33 – Fotograma Antônio caminhando para Nordestina  
Fonte: Filme *A Máquina*

Antônio caminha a pé para chegar a tempo em Nordestina e se encontrar com o Antônio do passado. A cena traz como fundo a paisagem semiárida, paisagem seca, uma caminhada difícil, mas compensadora. A silhueta de Antônio se confunde, pois não há foco e nitidez nos traços de seu rosto, com a vegetação e relevo daquele

ambiente. Caminho difícil, solitário e necessário, precedendo um momento ímpar que não se repetirá.

Num breve diálogo entre o Antônio do passado e do futuro, o velho senhor indica ao jovem que este, ao voltar para o presente dele, deveria expressar mais confiança e lhe deu um papel escrito como prova que Antônio poderia mostrar para os jornalistas do mundo todo. No papel havia os escritos do velho Antônio, como um roteiro de fala, demonstrando que Antônio jovem teria a habilidade de prever o futuro. Antônio amassa o papel e o joga, começa a “recitar” as palavras escritas como se estivessem na ponta da língua. Há ali a conjugação entre o velho Antônio (do futuro) e o jovem Antônio (do passado) num corpo. Ele prevê a ventania, prevê a chuva, e faz todos ficarem boquiabertos com toda aquela capacidade demonstrada. Finalmente, Antônio comprova que sim, ele viajou no futuro. (Figuras 34 a 38)



Figura 34 – Fotograma Encontro dos Antônios  
Fonte: Filme *A Máquina*

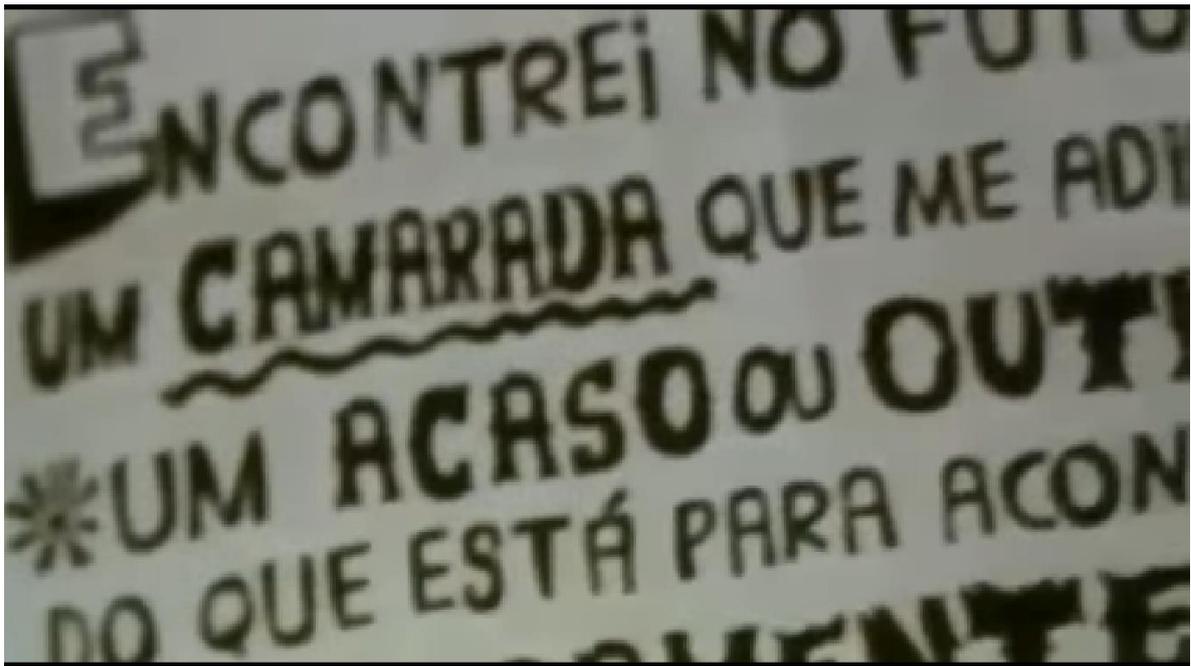


Figura 35 – Fotograma Papel escrito por Antônio do futuro para comprovar sua viagem ao tempo  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 36 – Fotograma Papel escrito por Antônio fala confiante  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 37 – Fotograma Antônio prevê ventania  
Fonte: Filme *A Máquina*



Figura 38 – Fotograma Antônio na chuva que previu  
Fonte: Filme *A Máquina*

Antônio começa a falar com a confiança de um profeta. Acima da sua cabeça há uma luz; seria uma aura divina? Agora Antônio veio do futuro para abençoar Nordestina. Com os braços abertos em meio à chuva que tinha acabado de prever,

observa-se a que mudança do tempo meteorológico provoca também a mudança na tonalidade da imagem que passa a uma cor mais azulada.

E assim como predizer as vidas e destinos do povo de Nordestina. Fala que o ciclano voltará com a fulana, que o Zé ficará rico, que o João terá sucesso, enfim prediz toda felicidade daquele lugar. Suas palavras já carregam a força de uma benção.

No livro, não houve esse encontro entre o Antônio do futuro e do passado, mas o que provou que Antônio foi ao futuro foi o passar dos anos, onde muitos curiosos passaram a perguntá-lo como era o futuro deles no futuro, e assim, Antônio foi bendizendo aqueles futuros e aos poucos, aquilo que previa Antônio ficou cada vez mais parecido, no decorrer dos anos, com o que ia acontecendo. Nas palavras de Adriana Falcão (p.48):

*O tempo foi passando no seu próprio tempo, seis meses, um ano, dez anos, e deu de acontecer algo muito interessante. Mesmo duvidando que aquilo fosse verdade, o povo se agradou tanto das histórias que se pôs a copiar as ideias de Antônio.*

*Cada um foi arrumando sua própria vida de acordo com o que ele contava:*

*“Como é que eu não pensei nisso antes? Mas olhe que burrice a minha”, cada qual mais decidido a ser feliz a todo custo.*

*Foram, bem aos pouquinhos, fazendo o mundo ficar assim, ficar assado, justo como Antônio dizia, até que foi ficando igualzinho.*

*De vez em quando se ouvia um comentário:*

*“Veja só que coincidência, mas não é que aconteceu mesmo o que Antônio disse?”*

Antônio reconfigurou o mundo a sua vontade, fez Nordestina no globo terrestre. O filho do tempo fez a Geografia Oficial cartografar e registrar Nordestina para que o mundo todo pudesse localizá-lo no mapa. Um espaço-tempo foi criado para que esse acontecimento se tornasse possível, não apenas trouxe o mundo para a cidadezinha do sertão, fez um novo mundo para que coubesse nos seus desejos.

Imaginou outro espaço, criou novas imaginações geográficas. Comtemplou seu desejo por Karina, assim como o desejo dela de viver outras possibilidades espaciais, dessa forma expressa nas palavras de Falcão (p.49):

*Se ela queria, ele inventava, se ele inventava, ela queria, e nessa levada nem sentiam o tempo passar, ou então era o tempo que fazia o favor de passar desapercibido por eles pra jamais tornar os dias repetitivos.*



Figura 39 – Fotograma Nordestina no globo terrestre  
Fonte: Filme *A Máquina*

Podemos pensar que esta reviravolta na história é como bem diz Nietzsche, devemos nos esforçar para repetir a diferença inventando, tornando possível um futuro que expresse a nossa vontade, a nossa potência. Foi isso que Antônio fez, como um nômade do tempo, retornou e tornou melhor as suas possibilidades de vida. Não apenas isso, bendisse toda a cidade, que com a força das suas palavras (bem mais do que da predição) fez aflorar a criatividade, a vida e a potência daquelas pessoas.

Durante a oficina, nas discussões em torno do filme, um dos participantes colocou um ponto que não tínhamos pensado sobre a obra. Indagou que, ao permanecer naquele lugar, trazer o mundo a ele, possibilitar novas existências e bendizer sobre os habitantes de Nordestina, foi um caminho inverso aquele que normalmente é feito, caracterizado pelo migrante nordestino que deixa a sua terra em direção à cidade grande. Nesta indagação feita, está implícita a ideia de que Antônio potencializou uma nova espacialidade para aquela cidade, reconfigurando as relações que permeiam a política, a economia e a cultura. Ou seja, a indagação feita pelo participante se aproxima muito da noção que Doreen Massey (2017) faz sobre a imaginação geográfica, a mente geográfica e o entendimento das diferenças espaciais, onde não por estarem na fileira do tempo (como atrasados ou desenvolvidos), mas pelas potências da diferença dos espaços, o que cada lugar tem

de diferente, que o faz singular e ímpar, uma confluência de multiplicidade, e neste sentido, Antônio possibilitou que estas linhas de fuga fluíssem, também permitindo que as pessoas afirmassem aquela espacialidade, abrindo para vidas mais emancipadas pelas suas vontades, e não pelas afirmações de terceiros que subjagam o lugar como atrasado, sem recurso (como a própria Karina fala no começo do filme), IDH baixo e subdesenvolvido. Antônio atualizou Nordestina potencializando subjetividades mais ativas e menos reativas.

A viagem do tempo como potência de agir no presente, de criar, de inventar novas possibilidades de existência mais afirmativas da vida. É a possibilidade que Nietzsche fala de retornar para afirmar a vontade de potência, eterno retorno na criação da diferença<sup>100</sup>. É possibilitar a criação de um espaço liso, onde os dispositivos de poder sejam suspensos na produção da estriagem. Criando, assim, como nas bênçãos de Antônio ao povo de Nordestina, um povo porvir.

---

<sup>100</sup> O eterno retorno não pode significar o retorno do idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz "o mesmo" retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devem. Retornar é o devir-idêntico do próprio devir. Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente, que gira em torno do diferente. Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como "repetição". Do mesmo modo, a repetição do eterno retorno consiste em pensar o mesmo a partir do diferente. Mas este pensamento já não é de modo algum uma representação teórica: ele opera praticamente uma seleção das diferenças segundo sua capacidade de produzir, isto é, de retornar ou de suportar a prova do eterno retorno. O caráter seletivo do eterno retorno aparece nitidamente na ideia de Nietzsche: o que retorna não é o Todo, o Mesmo ou a identidade prévia em geral. Não é nem mesmo o pequeno ou o grande como partes do todo ou como elementos do mesmo. Só as formas extremas retornam - aquelas que, pequenas ou grandes, se desenrolam no limite e vão até o extremo da potência, transformando-se e passando umas nas outras. Só retorna o que é extremo, excessivo, o que passa no outro e se torna idêntico. Eis por que o eterno retorno se diz somente do mundo teatral das metamorfoses e das máscaras da Vontade de potência, das intensidades puras desta Vontade, como fatores móveis individuantes que não se deixam reter nos limites factícios deste ou daquele indivíduo, deste ou daquele Eu. (DELEUZE, s/d, p.49)

**Ilha 5**

***Tainá: Uma Aventura Amazônica***

O Filme *Tainá: Uma Aventura Amazônica* é claramente um filme destinado ao público infantil. A sua personagem principal, que dá nome ao filme, é uma criança indígena com idade em torno de 8 anos. A história remete a uma sensibilização sobre a necessidade de cuidarmos da natureza, preservando-a, tendo como um dos pontos centrais o fato de que temos que respeitar as populações nativas das florestas que vivem em “harmonia com aquele meio ambiente”. Selecionamos este filme para análise, pois com base no questionário aplicado, foi um dos mais citados como utilizado pelos professores.

O filme começa focando nas imagens de animais típicos da floresta amazônica. Mostra-se o tucano, a onça, macacos, no sentido de exibir a natureza exuberante da mata, além de evidenciar o caráter de preservação e de natureza “intocável” que ela carrega. Introduce uma ideia que permeia as concepções geográficas (mas também de outras disciplinas) hegemônicas em torno das questões ambientais. (Figuras 40 a 42)

O espaço que o filme cria para sustentar sua narrativa começa no apelo pelo belo e paradisíaco que as paisagens das matas, e como aqueles “animaizinhos” vivem tranquilamente ali sem a presença do homem branco.



Figura 40 – Fotograma Onça camuflada entre as árvores  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 41 – Fotograma Tucano em close  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 42 – Fotograma Macaco em cima da árvore  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Em um segundo momento, na cena posterior, começam a aparecer animais enjaulados em um barco, logo após há um foco na bandeira do Brasil (Figuras 43 a 45). Podemos pensar que a bandeira nacional aparece neste momento para colocar em dúvida e questionar o fato de que em nome do país muitos desmatamentos e

processos de colonização de matas e, conseqüentemente, suas devastações, foram justificadas em nome da nação. Mas que nação é essa que legitima tal violência contra esta “natureza” e contra as outras nações, como no caso as indígenas?

Outro questionamento que perpassa essa cena, com a geografia que ela suscita, é o fato de que mesmo sendo “brasileiros”, aqueles contrabandistas de animais nativos, tem atitudes antiéticas que prejudicam a sua “nação” (o que depois ganha mais vitalidade com a entrada dos gringos no filme como negociadores dos contrabandistas). Há, na narrativa fílmica, essa reflexão que atravessa questões da geopolítica (contrabando internacional de espécies amazônicas e biopirataria).

Então, dentro da própria narrativa fílmica, há uma ideia de nação que atravessa, de maneira implícita, uma geografia que busca engajar para além da defesa do ambiente, da natureza, a defesa das “riquezas da nação”, sendo a biodiversidade amazônica a riqueza em questão. Sabemos que dentro das abordagens sobre preservação legados à disciplina geográfica, principalmente quando tratamos sobre o ensino da disciplina na escola básica, temos uma presença grande do discurso de preservar a “Floresta Amazônica” para defender as riquezas que emanam da sua biodiversidade. Assim, dentro dessa lógica presente no discurso geográfico, pontuamos os interesses madeireiros, do agronegócio, do tráfico de animais, da indústria farmacêutica, entre outros, como aqueles que muitas vezes são contrários ao interesse “nacional” (aqui seria ambíguo, porque os tais interesses que são “contra” a floresta também são nacionais), envolvem uma ordem macro geopolítica.



Figura 43 – Fotograma Bandeira hasteada no barco  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 44 – Fotograma Macaco preso no barco dos contrabandistas  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 45 – Fotograma Tucano preso no barco dos contrabandistas  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

A expedição que apreende animais para contrabando é composta por três homens e uma garota. Os três homens representam um clichê comum de vilões *a la* os três patetas (comum também em filmes como *Esqueceram de Mim*<sup>101</sup> e *O*

---

<sup>101</sup> DIREÇÃO: Chris Columbus; Roteiro: John Hughes; Produção: John Huges; Fotografia: Julio Macat; Trilha Sonora: John Williams; EUA; 1990. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/esqueceram-de-mim>)

*Pestinha*<sup>102</sup>), uma simbiose que combina a caracterização de um personagem de filme com atuações próximas ao universo circense, onde há uma linha tênue entre o cômico, o caricato e o infantil, dentro de uma história que transmite uma narrativa que não se afasta do “real”. A garota que vive com os três contrabandistas aparenta ser uma contraposição ao “mal” que fazem, em parte, sendo como uma “consciência” (dentro daquele núcleo da trama) que aponta os erros éticos e morais que o comportamento do grupo apresenta. Mais ou menos como se fosse o ego afetando a consciência daquele núcleo da história.



Figura 46 – Fotograma Tainá observando os contrabandistas  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

A menina Tainá salva os animais, desarma as armadilhas, tira os animais das gaiolas. Ela personifica o bem na história, em oposição ao mal, personificado pelos contrabandistas. Os contrabandistas começam a odiá-la, “queremos te pegar, seu Currupira”; começa a se pintar a narrativa que desde o início se mostra simples dentro de uma lógica binária, num embate entre o bem e o mal.

---

<sup>102</sup> DIREÇÃO: Dennis Dugan; Roteiro: Larry Karaszewski, Scott Alexander; Produção: Robert Simmonds; Fotografia: Peter Lyons Collister; Trilha Sonora: Miles Goodman, The Beach Boys; EUA; 1990. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/o-pestinha>)



Figura 47 – Fotograma Tainá tirando anta da armadilha  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

A morte do xamã, passagem da vida que se transpõe para natureza. Simbiose entre homem e natureza, entre nativo e seu habitat. O filme reforça a todo o momento essa ideia de integração entre natureza e homem como algo que nos remete a um equilíbrio. Também remete à espiritualidade do indígena, ressaltando que esta tem relação com o habitat e a cultura daquele povo. Tainá presencia a morte de forma tranquila e pacífica. Uma morte silenciosa, como algo que pertence ao tempo-espaço daquele habitat, o ritmo natural da vida. Como se o apagar do astro (lua) se relacionasse com o apagar de uma vida. A Natureza responde, se comunica com os nativos da floresta. (Figura 49)



Figura 48 – Fotograma Morte do xamã  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 49 – Fotograma Fade Out<sup>103</sup> da lua  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Há uma cena que interpõe algumas imagens demonstrando as tecnologias que invadiram a floresta. Por exemplo, temos um jatinho que sobrevoa a mata. Logo depois, Tainá observa a geladeira de um acampamento e repara em um refrigerante

---

<sup>103</sup> Técnica de transição de cenas, sendo feito de modo suave com o apagar gradual da cena que antecede a outra.

(Coca-Cola), o provando. O macaquinho, companheiro de Tainá, se atrapalha no meio dos utensílios dos homens brancos (talheres e panelas). A cena contrapõe o mundo da “natureza” e “natureza modificada”, utilizando um termo tradicional da Geografia, sempre colocando as oposições e marcando as suas distinções, tecnologia/natureza-avançado/tradicional, pensando a partir do elemento de que, em meio a tudo isso, precisamos buscar um equilíbrio para que tudo “coexista”. (Figuras 50 a 52)



Figura 50 – Fotograma Utensílios e equipamentos na floresta  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 51 – Fotograma Tainá observa Coca-Cola  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 52 – Fotograma Macaco fazendo atrapalhadas em meio aos utensílios domésticos  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

O homem do acampamento encontra Tainá; depois de certa confusão, ele tenta dialogar com a menina. Vendo que a menina não entendia seu idioma (ao menos não expressava, já que depois notamos que ela fala o mesmo idioma dele, ou seja, o português), ele pega uma gaita e começa a tocá-la. Assim, a música, sua sensibilidade e capacidade de afetar as pessoas, acaba se tornando uma linguagem universal, com a cena reforça essa ideia (Figura 53). Dialogando com o filme *A Máquina*, que suscita muitas reflexões sobre a linguagem, podemos pensar os atravessamentos que a linguagem provocar, já que a música, na sua forma ímpar de sensibilizar, pode conectar pessoas tão diferentes.

Depois, descobrimos que o homem do acampamento é um fiscal ambiental, cujo nome é Rudi (algo parecido, já que em nenhum momento foi mencionada essa posição, porém observamos que, como agente do Estado, ele presta serviços com um jatinho para fazer as vistorias na floresta).



Figura 53 – Fotograma Homem tocando gaita  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Rudi apresenta Tainá a uma mulher, Isabel. Isabel é uma pesquisadora que busca inovar nos estudos sobre a vacina da febre amarela. Os dois adultos do núcleo “bonzinho” da história também reforçam um clichê dos “opostos que se atraem”, já que, aparentemente, a mulher tem um engajamento mais intelectual, enquanto o homem mais prático e braçal. Em um dos diálogos, Isabel fala sobre as multinacionais da indústria farmacêutica e como elas estão envolvidas na biopirataria e o interesse sobre a biodiversidade amazônica.

Pensamos esta cena com um ar de didatismo, talvez reforçando um dos objetivos do filme que é seu alcance entre as crianças e jovens nas escolas (o que talvez seja aquilo que, *a priori*, foi visado por todos os parceiros e interesses que permeiam o filme, como um nicho de mercado mais específico, seu alcance nas escolas<sup>104</sup>). O filho de Isabel, personagem clichê de menino endiabrado, tal como o Pimentinha (ou o Pestinha). O fiscal, visivelmente tenta se aproximar de Isabel de forma a despertar algum interesse amoroso. Tanto que, quando o filho de Isabel aparece no filme, o homem tenta ser simpático com o menino, assim tentando demonstrar e iniciar uma relação amistosa (entre um possível padrasto e enteado).

---

<sup>104</sup> Além de potencializar a venda dos filmes para os professores que queiram utilizá-los em suas aulas, também podemos pensar nas atividades extraescolares em que muitas escolas levam seus alunos à uma exibição de filme, obviamente, tendo como justificativa, seu didatismo para questões consideradas importantes no ensino escolar.

Interessante, que durante as discussões da oficina e a aula ministrada que trabalhamos com esse filme, quando essa cena entrou em discussão, muitos levantaram como possíveis de pensar geograficamente, pois havia, no começo da cena, a explicação didática sobre os perigos da biopirataria (que envolvia a pesquisa de Isabel). Entretanto, nenhum dos participantes colocou como possível de pensar geograficamente as vontades e desejos que perpassaram a cena, sobre a possível relação amorosa entre o fiscal e Isabel.

Notamos que, como dito na análise do filme *A Máquina*, os professores de Geografia e os alunos da Pedagogia ainda têm reforçado uma imaginação geográfica calcada nos conceitos da Geografia Maior. Neste sentido, buscamos, durante a oficina e as aulas, articular que outras formas de pensamento geográfico são possíveis, permitindo que outras geografias ganhem expressão. Assim, nessa cena suscitamos um questionamento quanto ao “por quê do romance implícito não pode ser pensado como geográfico?”

Os afetos, a paixão, os desejos, o amor, muitas vezes não cabem na ciência, no seu linguajar. Assim a Geografia (com G maiúsculo) não abarca essas sensibilidades, perdendo potencialidades da sua percepção enquanto exercício de pensamento. Porque, é razoável pensar, a paixão, o amor, os afetos e desejos são atravessamentos que nos motivam, que nos impulsionam, nos fazem criar, gerando espacialidades, portanto, geografias.

Sobre a personagem do filho de Isabel cabe uma análise interessante. Juninho é o seu nome, típico menino urbano que vive bitolado em jogos eletrônicos, que odeia estar nas zonas ruralizadas (ou melhor, nas matas). Mais uma oposição, binarismo, com relação à personagem de Tainá. Numa das cenas na qual o macaquinho de Tainá começa a atrapalhar o Juninho com o seu jogo, há um cartaz que aparece em segundo plano onde está escrito “Não entra meninas”, outra oposição reforçada com relação à Tainá (comum em histórias infantis como *Luluzinha*<sup>105</sup> e *Os Batutinhas*<sup>106</sup>). Também, no seguimento desta cena, aparece um cartaz do time de basquete estadunidense “Los Angeles Lakers”, outra vez reforçando o clichê de menino urbano que odeia ficar

---

<sup>105</sup> Personagem de desenho animado criado na década de 1930 que ficou famosa pelas crianças e adultos no mundo todo. Entre os personagens deste desenho há um forte antagonismo entre o grupo das meninas e dos meninos, cujo núcleo dos meninos é centralizado pelo personagem Bolinha.

<sup>106</sup> DIREÇÃO: Penelope Spheeris; Roteiro: Mike Scott, Paul Guay, Penelope Spheeris, Robert Wolterstorff, Stephen Mazur; Produção: Bill Oakes, Michael King; Fotografia: Richard Bowen; Trilha Sonora: William Ross; Estúdio: Universal Pictures; Montador: Peter Teschner, Ross Albert; EUA; 1994. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/os-batutinhas>)

longe do seu “habitat”. Além do aspecto físico, sendo o Juninho um menino ruivo, com mais proximidade e similaridade com personagens infantis de filmes e séries estadunidenses (*Pestinha*, *Pimentinha*<sup>107</sup>, *Bolinha* do seriado da *Luluzinha*, etc.) (Figuras 54 a 56).



Figura 54 – Fotograma Juninho jogando videogame  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

---

<sup>107</sup> DIREÇÃO: Nick Castle; Roteiro: John Hughes; Produção: Ernest Chambers, John Hughes, Richard Vane; Fotografia: Thomas E. Ackerman; Trilha Sonora: Jerry Goldsmith; Distribuidora: Warner Bros; EUA; 1993. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/dennis-o-pimentinha>)



Figura 55 – Fotograma Tainá pega macaco que atrapalha o jogo de Juninho  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 56 – Fotograma Cartaz “Meninas não entram”  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Juninho, que joga um jogo cujo personagem central é um macaquinho, se incomoda com um macaquinho real. Ele se incomoda com a diferença, a diferença do outro, na figura de uma menina, indígena, não-urbana, se incomoda com a diferença do meio, floresta, não-urbana, cheia de “bichos, se incomoda com as “inseguranças” do desconhecido, os perigos que a floresta contém, fora do seu habitat de

“fortificações” e dispositivos de segregação e “enclausurações”. A simbiose de Juninho com o seu “meio” é antagônica a simbiose de Tainá.

Uma das cenas que demonstra a ideia de que Tainá, por ser uma nativa da floresta, tem uma simbiose com os seres da floresta, e, neste sentido, consegue viver em equilíbrio, sendo que eles a entendem e ela os entende, é na cena em que a onça persegue Juninho. Em uma troca de olhares com a onça, Tainá consegue afastá-la das proximidades do garoto. A criança xamã, como reforçada por essas cenas no filme, é uma imagem que se repetirá e terá um grande significado dentro dessa narrativa fílmica. (Figuras 57 e 58)



Figura 57 – Fotograma Tainá olhando para a onça  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

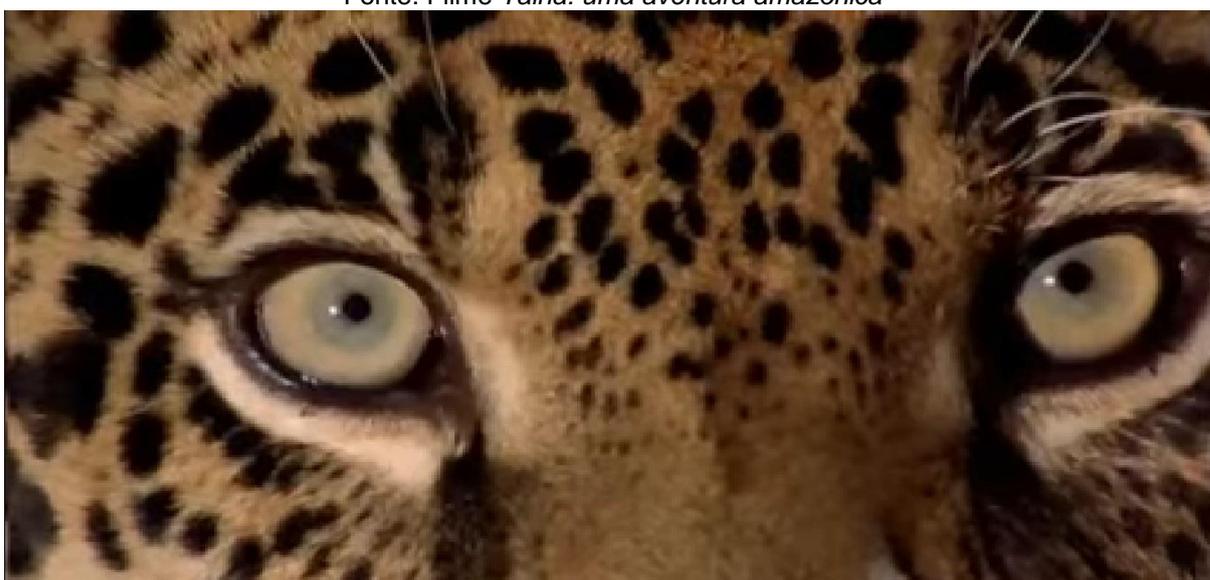


Figura 58 – Fotograma Onça encarando Tainá e recebendo suas mensagens pelo olhar  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Essas cenas, que sobrepõem Tainá com Juninho, animais livres, animais enclausurados, sons da floresta, sons das máquinas, nos atravessam como componentes importantes da narrativa fílmica. Podemos pensar sobre “espaço estriado” e “espaço liso”, quando Deleuze e Guattari argumentam e buscam exemplificar com os povos nômades e os sedentários:

Quando Ibn Khaldoun fala da Badiya, da beduinidade, esta compreende tanto os cultivadores quanto os pecuaristas nômades: ele a opõe à Hadara, isto é, à "cidadinidade". Essa precisão é certamente importante; no entanto, não muda muita coisa, pois desde os tempos mais remotos, seja no neolítico e mesmo no paleolítico, é a cidade que inventa a agricultura: é sob a ação da cidade que o agricultor, e seu espaço estriado, se superpõem ao cultivador em espaço ainda liso (cultivador transumante, meio-sedentário ou já sedentário). Desse modo, podemos reencontrar nesse nível a oposição simples que antes recusávamos, entre agricultores e nômades, entre terra estriada e solo liso: mas passando pelo desvio da cidade, enquanto força de estriagem. Portanto, não é apenas no mar, no deserto, na estepe, no ar que está em jogo o liso e o estriado; é na própria terra, conforme se trate de uma cultura em espaço-nomos, ou de uma agricultura em espaço-cidade. (DELEUZE; GUATTARI, p.188, 2008)

A força sedentária, a organização-cidade, como força de estriagem, em relação a força de alisamento, onde a nomadismo potencializa. O espaço estriado enquanto organização-controle e o espaço liso enquanto devir-multiplicidade.

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. Spatium intenso em vez de Extensio. Corpo sem órgãos, em vez de organismo e de organização. (DELEUZE; GUATTARI, p.185, 2008)

Entretanto, temos que pensar o liso e o estriado não como oposições binárias, simplistas, mas como configurações espaciais que perpassam uma na outra, atravessamentos que acontecem na contínua sobreposição entre eles. Assim, Deleuze e Guattari, dialogando também com o conceito de maioridade e menoridade, pensam como acontecimentos coetâneos, que são relacionais, dessa forma apontam:

A ciência maior tem perpetuamente necessidade de uma inspiração que procede da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas [...] Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir. (DELEUZE; GUATTARI, p.195, 2008)

Assim há possibilidades do diálogo entre o espaço liso e estriado, com alguns aspectos do filme. Pensar a floresta enquanto espaço liso, que a medida que os agentes do Estado, que os dispositivos de poder estatais e empresarias, que as demarcações territoriais, as representações espaciais cartográficas agenciadas por esses dispositivos, estriam esse espaço, replicam outras formas de “alisamento”, linhas de fuga que não cessam de surgir.

Ressurgem com novos aspectos, máquina de guerra nômade, agenciamentos que fazem dispersar novos desejos, ainda não agenciados pelos dispositivos do poder, floresta que pode ser vista como espaço liso, mas também como estriamento do espaço.

Sem dúvida, é por isso que o mar, arquétipo do espaço liso, foi também o arquétipo de todas as estriagens do espaço liso: estriagem do deserto, estriagem do ar, estriagem da estratosfera (que permite a Virilio falar de um "litoral vertical" como mudança de direção). E no mar que pela primeira vez o espaço liso foi domado, e se encontrou um modelo de ordenação, de imposição do estriado, válido para outros lugares [...] O espaço liso dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao estriado. Quando há interesse pelos novos ofícios e mesmo pelas novas classes, como não interrogar-se a respeito desses técnicos militares que dia e noite vigiam telas de radar, que habitam ou habitarão por muito tempo submarinos estratégicos e satélites, e que olhos, que ouvidos de apocalipse forjam para si, pois já mal são capazes de distinguir um fenômeno físico, um vôo de gafanhoto, um ataque "inimigo" procedente de um ponto qualquer? Tudo isso não só para lembrar que o próprio liso pode ser traçado e ocupado por potências de organização diabólicas, mas para mostrar, sobretudo, independentemente de qualquer juízo de valor, que há dois movimentos não simétricos, um que estria o liso, mas o outro que restitui o liso a partir do estriado. (DELEUZE; GUATTARI, p.186-187, 2008)

A assimetria que atravessa o filme, percorre Tainá, Juninho, o homem-fiscal, Isabel, floresta, cidade, alisamentos e estriamentos, que continuam, mesmo com o findar do filme, depois de suas “uma hora e meia”.

Os estriamentos de fiscalização, contrabando, espaços organizados e em reorganização. Rudi (agente do Estado) recebe um telefonema dando a ordem para

que ele pegue os contrabandistas de animais em Manaus. Na cena seguinte, a garota do bando dos contrabandistas aparece afastada e de costas ao grupo, como uma personagem que destoa, tendo sempre uma opinião contrária às atividades ilegais, ressaltando as espécies que estão em extinção, sempre demonstrando que não compactua com aquilo (aparentemente ela é uma garota menor de idade que está ali ou porque seu pai é o chefe do grupo ou porque ela foi “adotada” – capturada - quando criança, como uma Tainá de outrora). (Figura 59)



Figura 59 – Fotograma Garota de costas ao grupo no porto de Manaus  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

No porto, os “gringos” que negociam um macaco com os contrabandistas representam, pelas vestes (de aventureiros da selva, como dos filmes de expedições às selvas africanas) e jeito de andar, alguém diferente, de fora, sendo mais uma das oposições reforçadas pelo filme, se utilizando do estereótipo de “gringo” que vai à selva. Os “gringos”, dentro da narrativa, também entram na lógica do didatismo, já que são apresentados como aqueles que negociam com os contrabandistas em torno do interesse de biopiratar as “riquezas amazônicas”. (Figura 60)

A partir dessas relações em que os estereótipos, a narrativa e as cenas são amarradas, interpretamos que o filme busca suscitar uma certa interpretação geográfica das questões ambientais que tematiza, replicando imaginações geográficas mais comuns na Geografia Maior.



Figura 60 – Fotograma Gringos  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Há cenas que entendemos como se os animais se comunicassem entre si. O jogo de enquadramentos dos bichos e os seus movimentos, além da junção entre imagem e som dos bichos com uma música cômica-circense, dá um ar de diálogo engraçado de trapalhadas dos bichos. Isso remete, mais uma vez, à ideia de equilíbrio da natureza, onde os animais vivem em convívio pacífico, leve e brincalhona, uma ideia um tanto quanto idílica (ideia humanizada da natureza).

Entretanto, podemos interpretar essa cena também como uma outra forma de imaginar essa espacialidade, para além das representações formais que buscam “demonstrar” a floresta, sua fauna e sua flora. Criação que destoa, por que não essa também não pode ser uma forma de cartografar a floresta?



Figura 61 – Fotograma Animais se comunicando  
 Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Floresta, espaço liso da qual Juninho não se assegura, sente-se desterritorializado. Diferentemente dos mapas que estuda na escola, aquelas cartografias não lhe valem mais nada quando se está no meio da selva. Daí, a sabedoria tátil de Tainá, a sua geografia, que permite à Juninho a sensação de reterritorialização. Juninho, ao ser salvo por Tainá, andando pelo barco no rio, começa a observar o quanto a natureza é bela. Seu semblante demonstra a alegria de ver os bichos e a mata. Nesta cena temos a impressão de que aquele menino urbano, que vive inserido nos *games*, está cada vez mais “conectado” com o ambiente e natureza ao seu redor. Claramente, dentro da lógica narrativa, pensando a “geografia de cinema” (Oliveira Jr, 2005) evocada nesta composição, a imagem da conversão do homem branco, em oposição à conversão dos indígenas, é reforçada como uma das ideias centrais. (Figura 62)



Figura 62 – Fotogramas Juninho no barco com Tainá em um close em seu rosto admirando a natureza  
 Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

A geopolítica que está na superfície da narrativa do filme. Brasil subdesenvolvido, gringos desenvolvidos, a lógica da Divisão Internacional do Trabalho, que ao ser invertida, ou seja, quando o “pobre” passa a desenvolver tecnologias, ele é subtraído pelos agenciamentos que os dispositivos do sistema operam. Os países centrais agenciam pela fuga de cérebro, compra de patentes, investimentos massivos, imposições de orçamento à ciência para os países periféricos, e biopirataria. No filme, os gringos vão até o acampamento de Isabel para se aproximarem dos dados da pesquisa sobre vacina. Eles ficam sabendo que os principais dados estão em um disquete que o menino Juninho levou em sua fuga à floresta junto à Tainá. A aproximação dos gringos, num primeiro momento, é pacífica e suave, não demonstrando os seus reais interesses. Também podemos pensar, a partir dessa cena, a relação entre essa ideia com a interpretação da política estadunidense de “Big Stick<sup>108</sup>”. No primeiro momento, o casal de gringos tenta se aproximar de maneira suave, buscando atender seus interesses, a que depois, ficando insustentável, partem para uma tática mais viril, de confrontação contra o núcleo dos “bonzinhos”.

Há uma cena, logo após os gringos enviarem um e-mail ao contrabandista falando que o disquete estava com o menino, que mostra um móbile de piranhas. Podemos analisar esta cena como mais uma imagem que tenta associar os criminosos com a perseguição aos animais. As piranhas mortas no móbile ganham um tom de estranhamento e colocam em questionamento sobre o porquê do uso daqueles animais naquele tipo de objeto. Assim, a cena acaba de colocar mais uma carga de maldade na imagem dos contrabandistas. (Figura 63)

---

<sup>108</sup> Interpretação comum à política estadunidense do final do século XIX e começo do século XX que tinha como princípio em sua diplomacia a expansão da influência do país sob a América Latina e outras regiões do mundo. Theodore Roosevelt tomou o sentido de uma frase de origem africana "fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete", para demonstrar como seria sua política externa, numa relação que busca implementar seus interesses de maneira suave, porém a medida que houvesse posições contrárias, os EUA poderiam responder com ações mais violentas de invasões militares.



Figura 63 – Fotograma Móbile de piranhas  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

No caminhar do final do filme, uma cena foca as duas crianças em uma pequena oca, onde eles se abrigam em noite chuvosa. A chuva, como em várias outras cenas da cinematografia, dá um ar maior de dramaticidade e de urgência ao fato (que eles não sabem, mas que correm o risco, além dos perigos da floresta, a perseguição dos criminosos). O som da chuva aliado aos da floresta traz algumas incertezas, principalmente a Juninho, que começa a chorar arrependido de ter fugido, desterritorializado. Ali, desamparados e sem nenhuma tutela de um adulto, a composição da cena nos permite pensar que há o ponto de conscientização da limitação das duas crianças, a reviravolta na história, sendo que Juninho começa a ter mais humildade sobre suas condições. No fim da cena, Tainá faz um afago no pobre menino, meio que o abençoando e predizendo que tudo ficará melhor dali em diante. (Figura 64)



Figura 64 – Fotograma Juninho acolhido por Tainá  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Juninho, ao amanhecer, já demonstra ser outro, mais corajoso e aberto às vivências da floresta. Com o afago de Tainá, mais consciente das duas possibilidades, reterritorializa e se permite seguir em frente naquele espaço liso. Quando Tainá pega a cobra e passa para ele, a cena marca a conversão de Juninho, de um garoto mimado de cidade que só queria saber de jogos eletrônicos e de coisas que o mundo globalizado oferece, para um garoto que se aproxima da natureza e vivencia com uma garota indígena uma realidade distinta da sua. (Figuras 65 e 66) Essa relação de conversão é muito comum nos filmes que tematizam, por exemplo, a questão ambiental. Se pegarmos alguns exemplos (*Avatar*<sup>109</sup>, *Pocahontas – O Encontro de Dois Mundos*<sup>110</sup>, etc.), o homem branco convertido às causas dos nativos é algo recorrente da cinematografia.

---

<sup>109</sup> DIREÇÃO: James Cameron; Roteiro: James Cameron; Produção: James Cameron, Jon Landau; Fotografia: Mauro Fiore; Trilha Sonora: James Horner; Estúdio: Dune Entertainment, Ingenious Film Partners, Lightstorm Entertainment, Twentieth Century Fox Film Corporation; Distribuidora: Fox Film; EUA; 2009. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/avatar>)

<sup>110</sup> DIREÇÃO: Eric Goldberg, Mike Gabriel; Roteiro: Chris Buck, Ed Gombert, Robert Gibbs; Produção: James Pentecost; Trilha Sonora: Alan Menken, Stephen Schwartz; Estúdio: Walt Disney; EUA; 1995. (fonte: <https://www.cineclick.com.br/pocahontas-o-encontro-de-dois-mundos>)



Figura 65 – Fotograma Juninho com semblante sereno  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 66 – Fotograma Juninho aceitando o desafio de agarrar uma cobra selvagem  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Já próximo ao fim do filme, as duas crianças são capturadas pelos contrabandistas. Os criminosos querem ter acesso ao disquete presente na mochila do garoto. Os criminosos pegam o disquete do menino, porém quando os gringos encontram o barco dos contrabandistas, acabam travando uma luta e conseguem tomar o disquete deles. Nesta cena, os gringos falam que o mundo é dividido entre

“vencedores e perdedores”, claramente se colocando como os vitoriosos. Mais uma vez, temos uma alusão à geopolítica, pensando sobre a divisão entre desenvolvidos e subdesenvolvidos (ou Norte/Sul) como um binarismo comum também na geografia. A conjugação entre contrabandistas e os gringos biopirataadores também nos permite pensar como há organizações que agem à “margem da lei”, operacionalizando suas ações ilegais no espaço estriado, de certa forma, estriando o liso. A forma Estado se coloca também nos agenciamentos que são feitos por agentes não estatais, como as rotas do tráfico de animais, além da biopirataria e as formas de organização desse crime.

Na cena seguinte, Isabel e o fiscal encontram o barco onde estão os gringos e as crianças (presas). Os adultos são capturados, mas as crianças acabam fugindo. Tainá agencia sua espiritualidade e ancestralidade para lutar contra o mal. (Figura 67). Assim como os alienígenas do filme *Avatar* (sabendo que este filme é posterior ao filme de Tainá), os nativos carregam conhecimentos divinos, conectados com a natureza, que os fortalecem na luta contra seus inimigos, possíveis invasores. O equilíbrio da natureza, sempre vista como divina, responde por ela mesma os fatores que podem causar desequilíbrio, podendo engajar forças contra os “invasores”.



Figura 67 – Fotograma Amuleto de Tainá representando sua espiritualidade  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

Juninho lembra, com a sua experiência dos *games*, que pode guiar um avião para atacar os bandidos no barco e liberar sua mãe e o fiscal. O virtual, neste momento, se conjuga com o real, atualizando possibilidades de ação e resistência. Voa raso em direção ao barco e Tainá joga os cocos em direção aos criminosos. Conseguem derrubar os gringos no rio. Assim como no filme *Avatar*, os animais são recrutados em torno da defesa do bem; os jacarés partem ao ataque do casal de gringos no rio. Também jogam cocos nos contrabandistas fazendo-os desmaiarem.

Na cena seguinte, sobrevoam a mata sorrindo felizes por terem vencido os inimigos. A trilha sonora de fundo, uma música que remete à vitória em combate, enaltece o feito das crianças, o voo tem um caráter belicista, como num filme de guerra que exalta os vencedores. A música cessa e o jatinho começa a falhar e um ar de preocupação começa a tomar as crianças. Logo Tainá coloca a sua mão sobre a mão de Juninho que está no comando, uma música tranquila começa a tocar, ela lhe dá forças, lhe dá coragem para fazer o pouso seguro. Tainá, como garota xamã, busca equilibrar a situação com sua serenidade, acalmando o Juninho para o pouso forçado. Também podemos pensar a cena e esta imagem como uma representação do estereótipo de gênero, que coloca os meninos/homens como os pilotos e motoristas e as garotas/mulheres como sendo guiadas pelos homens.

Quando conseguem pousar, Tainá abraça Juninho. No fim da cena os dois trocam olhares felizes. Nesta cena podemos fazer um questionamento sobre a “romantização” do casal de crianças. Se analisarmos o conjunto de cenas que integram esse momento da narrativa em que os dois sobrevoam o barco dos contrabandistas atacando-os com os cocos, podemos ver certa proximidade e olhares que poderiam ser interpretados dessa forma. Não questionamos do ponto de vista moral, apenas pensamos sobre a necessidade desse tipo de narrativa integrar, no núcleo da história dos “bonzinhos”, o perfil de casal padrão.

Por outro lado, também podemos pensar que o clima romântico que surge entre as duas crianças ganha expressão nestes olhares e toques, atualizando os atravessamentos, as forças do “fora”, que perpassam as crianças. Forças intensivas que somatizam nas ações, nas reviravoltas da narrativa fílmica, nas geografias que o filme expressa. O que seria de Juninho se não houvesse afeto de Tainá? Sem o toque na sua mão, sem os olhares e afagos da garota xamã? Sem isso, haveria outras

geografias na história, assim, a confluência múltipla que faz daquela espacialidade um acontecimento tem também nos afetos amorosos um dos seus fatores.

Por fim, na espacialidade que se atualiza no filme, os contrabandistas aparecem presos. Tainá olha pra eles; o bem vence o mal, tudo termina bem no final e a natureza agradece por poder manter seu equilíbrio paradisíaco!

As duas crianças andam nas matas, uma música serena destaca a relação paradisíaca, ou seja, uma cena que remeta à pureza da natureza e das crianças. E nas cenas finais, Tainá fica só na selva, como imagem de liberdade, livre na natureza. O paraíso se instala de vez, não há mais tensões, conflitos, agora a paz prevalece (Figuras 68 e 69).

Na cena final, o panorama da mata, preservada, equilibrada, como representação do ideal de natureza, ela está lá intacta devido à ação dos “bons homens” (Figura 70), que replicaram o alisamento daquele espaço, permitindo que a floresta seja vida, liberdade e afecção.



Figura 68 – Fotograma Tainá e Juninho contemplando a natureza preservada  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*



Figura 69 – Fotograma Tainá caminhando sozinha pela mata  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

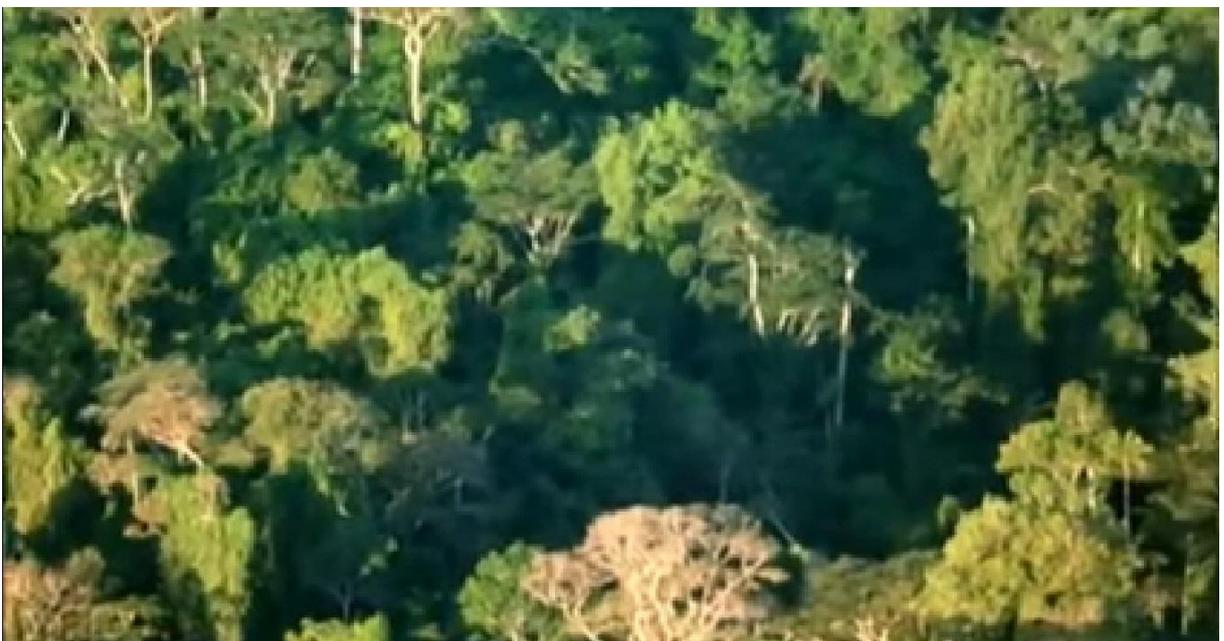


Figura 70 – Fotograma Panorama da mata  
Fonte: Filme *Tainá: uma aventura amazônica*

#### 4.5.1. Reverberações

A mata, os animais, a apresentação dos personagens, algumas cenas em si nos possibilitam entender uma geografia que tenta ser assimilável, representar o lugar, o bioma, a paisagem. A ambientação da narrativa fílmica é um dos elementos que permitem dizer o que o filme pretende em sua história.

Como dissemos, o filme tem proximidades com histórias como *Pocahontas* (anterior à produção de *Tainá*), no que diz respeito à espiritualidade dos povos indígenas, a relação com o homem branco, além da relação de amizade e harmonia com os bichos, e com o filme *Avatar* (posterior à produção de *Tainá*), no que diz respeito também a espiritualidade dos povos nativos, a necessidade de preservação ambiental e étnica do povo, luta do bem contra o mal, entre outros aspectos.

Mesmo tendo estes pontos, podemos entender que o filme tem potencialidades ao suscitar a reflexão sobre a importância da preservação ambiental, levando em conta que também apontam alguns interesses econômicos que são contraditórios à necessidade de preservação (contrabandistas e biopirataria).

Pensar e utilizar os filmes que ancoram suas narrativas dentro das estruturas clichês pode ser um dispositivo de ensino quando pensamos as subjetividades que estes buscam reforçar através dos clichês, analisando do ponto de vista de captar como a composição entre sons, imagens e falas produzem uma sensibilidade sobre determinadas questões, reproduzindo as estruturas de controle, imagens de pensamento da forma Estado, discursos comuns dos aparelhos de Estado.

Assim, utilizar estes filmes na sala de aula permite também suscitar uma reflexão sobre quais interesses atravessam a produção e criação de tais obras, entendendo que elas carregam determinadas intencionalidades nas suas composições. Como diz Oliveira Jr., analisando as fotografias (cartões postais), pensar como o espaço geográfico é pensado por aquele grupo social cujo interesse atravessa as obras:

Penso que o que temos ali é também a paisagem - evocada, aludida pelos traços da imagem -, mas aquela fotografia é sim, e principalmente, uma obra imagética que diz de como o espaço geográfico é pensado e utilizado pelo grupo social que produziu aquela obra, lembrando que, ao se utilizar da linguagem fotográfica, buscam

a sensação de realidade dada pela visualidade fotográfica e, deste modo, ganhar força para fazer com que a realidade espacial daquele lugar seja tomada como sendo aquela que eles gostariam que fosse. (OLIVEIRA Jr., s/d, s/p, Disponível: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE\\_1364.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf) (acessado às 11:13 19/02/2018))

Pensar estas criações como obras imagéticas que criam interpretações e visões sobre a espacialidade pode ser uma das possibilidades de fazer a relação entre cinema e geografia. Como estas imagens fílmicas podem reverberar uma geografia que reforça o que já está dado na concepção geográfica de paisagem, espaço, território, ou se podemos agenciar imagens que possibilitem pensar outras geografias não dadas? Pensamos que o filme de Tainá está mais no primeiro plano, um dispositivo fílmico que reforça os conceitos já dados ditos geográfico.

**Arquipélago 5**

**e.e.e.e.e.e.e**

Este arquipélago é a última desta passagem, da viagem que percorreu estes arquipélagos, blocos com blocos com blocos, e.e.e.e. Há sempre um movimento inacabado, um devir, e.e.e.e.e é a composição da multiplicidade, não é isso ou aquilo, é uma associação de multiplicidades, composição, isso e mais isso e mais isso e mais isso e.e.e.e.

Fazer uma síntese, um apanhado geral de conclusão, uma finalização, é sempre difícil tendo em vista que criar algo em um processo sempre em movimento é, de certo modo, contraditório. Mas dentro deste formato, do trabalho que fizemos, é necessário ter uma síntese, uma conclusão que faça o fechamento deste movimento.

Como colocamos na introdução, o trabalho que criamos nesta tese perpassa uma viagem no mar, uma viagem que tematiza a educação, geografia e cinema, relacionando-se com os encontros. Encontros com as ilhas, com estes blocos de terra no meio do oceano, onde fizemos nossas paradas, reflexões, algumas breves permanências, a fim de poder pensar a partir do que cada um destes blocos/ilhas nos permite. Quando novamente retornávamos a viagem, deixávamos para atrás uma ilha e logo nos encontrávamos com outras e mais outras.

Pensamos que esta viagem é um movimento permanente. Deparar-se com estes blocos, com essas ilhas, com estes temas, com estes conceitos, nunca, dentro da pesquisa, da educação, da geografia, do cinema, estamos fixados em determinadas posições, na realidade estamos sempre em deriva.

Educação, geografia e cinema são três blocos, temas, palavras, que dizem cada qual no seu campo. Diríamos que educação e geografia estão mais atreladas à esfera científica, das análises e linguagem ditas da “ciência”. Entretanto, educação e geografia se escrevem com palavras distintas, observar os fenômenos e os redigir de formas diferentes, tendo uma visão ora pedagógica, educativa, ora geográfica. São diferentes linguagens da ciência.

Sobre o cinema, dentro da esfera da arte, há uma linguagem que faz dela algo especial. As imagens, sons, enquadramentos, planos, são elementos que fazem das criações cinematográficas blocos de sensações que nos afetam, são afectos e perceptos.

Não há como isolar estas linguagens dizendo que estas não são atravessadas entre si. Podemos dizer que nas linguagens artísticas, como é a cinematográfica, não

há um atravessamento das linguagens científicas? E nas linguagens da ciência, podemos dizer que os elementos que o cinema nos apresenta não influenciam a ciência de alguma forma? Arriscamos a dizer que sim para ambos os casos; a arte é atravessada pelas linguagens da ciência e vice-versa. Arte e ciência e geografias e cinema e educação e imagens.

A educação é ao mesmo tempo tentativa de controle, de formatação e subjetivação, na busca da formação do “ser” na sociedade capitalista, mas também abertura para a possibilidade de contato com as pessoas através da sua grande capilaridade. A escola é uma instituição estruturada dentro do sistema capitalista, muitos dos objetivos que norteiam a sua estruturação são justamente formar uma “massa” que possa se adaptar e integrar a sociedade urbano-industrial<sup>111</sup>. Mas é local de encontros, de circulação de pessoas e ideias, conjunção de multiplicidades em corpos, objetos e ideias.

Claro que, ao entendermos o diagrama escola, a sua geograficidade, podemos entender a sua lógica e funcionalidade enquanto dispositivo de poder. Entretanto, não ficaremos apenas na crítica, já que se a escola é assim, um dado, o que podemos fazer para que ela aconteça como diferença, para além das intencionalidades da escola? O que podemos fazer, quais são as possibilidades de aula dentro destas microestruturas políticas (micropolíticas)?

Afinal, na ponta de toda essa estrutura de controle social, como é a escola, temos uma sala de aula, com algumas dezenas de alunos e o professor. Há uma particularidade dentro da sala de aula, também, ao mesmo tempo, tentativas de controle, mas há algo secreto que acontece dentro da sala de aula. Existem zonas “cinzentas” que os dispositivos de controle não conseguem acessar, na sala de aula muitas dessas zonas permanecem sem o controle.

É sobre isso que escrevemos ao tratar sobre educação, sobre as arestas, as fraturas do sistema, as zonas “cinzentas”, aquelas áreas onde podemos agir, pensar, criar sem sermos vistos. É nestas possibilidades que podemos potencializar linhas de fuga, estruturar máquinas de guerra, criar armas, utensílios, pensar, permitir que uma vida mais potente aconteça, experimentar.

---

<sup>111</sup> Atualmente a ideia de uma sociedade de cunho industrial é questionada, já que os serviços e atividades do mercado financeiro ganham grande importância no capitalismo atual, sendo prioritariamente localizáveis no meio urbano.

Experimentar também as geografias possíveis. Assim como a escola, que é uma instituição de controle social, podemos pensar a Geografia institucionalizada como um discurso que busca impor uma compreensão de mundo a partir de determinada linguagem. Os fenômenos que acontecem no mundo podem ser lidos e escritos com diversas linguagens, tais como a geográfica, física, química, sociológica, artística, etc. Assim a Geografia institucionalizada, a Geografia maior, se coloca como um discurso entre vários possíveis.

Fazer com que outras geografias se afirmem, ampliar as possibilidades de exercitar o raciocínio geográfico, as leituras e escritas das geograficidades que podem ser compreendidas. Queremos afirmar que a experimentação desenvolvida neste trabalho teve como objetivo mostrar que podemos nos engajar num combate, onde se pretende lutar para ampliar a linguagem geográfica a fim de que ela possa ler e escrever mais do que faz hoje. Assim, na relação com os filmes, podemos ampliar as possibilidades de ensino de geografia, analisando a linguagem cinematográfica e suas potencialidades para pensarmos as geografias que reverberam dos filmes.

Afirmar as geografias menores, aquelas se se atualizam no encontro, acontecem dentro de situações das mais diversas. Sempre um aberto. Pensar a aula de geografia que não feche as possibilidades de raciocínio geográfico dentro das categorias e conceitos já operacionalizados/institucionalizados pela Geografia oficial, que amplie e sempre esteja aberto às novas criações, à outras geografias que surgem. Este é o ponto do nosso engajamento.

Parece simples e talvez seja. Porém, ainda prevalece, dentro das práticas docentes no ensino básico, uma rigidez, uma premissa de fazer das suas aulas parte da minituarização da Geografia acadêmica. São cobrados esses conhecimentos como se fossem algo imprescindível para existência das pessoas, objetivam que as pessoas possam saber reproduzir o saber geográfico de uma forma satisfatória. Acreditamos que, dessa forma, agem como conservadores de um saber institucionalizado pelo Estado.

Como já afirmamos, não queremos que nossas aulas se tornem parte do aparelhamento do Estado, não queremos que os nossos alunos saiam reproduzindo o discurso geográfico como “mini geógrafos”. Queremos que os nossos alunos sejam geógrafos das geografias porvir. Criem suas geografias, exercitem, a cada “encruzilhada” que exija uma recodificação do pensar, o raciocínio geográfico.

As relações e atravessamentos entre educação, geografias e cinema é a experimentação que procuramos realizar com este trabalho. A arte é uma expressão humana inerente ao processo de subjetivação do homem. A forma como nós nos expressamos através da arte é a busca da transmutação daquilo que percebemos, das relações que vivemos no mundo em uma obra que potencializa um além mundo; não é a representação do mundo, é uma criação com o mundo (mundo e criação e nós e afetos e sensibilidades e.e.e.e).

Mesmo que muitos na sociedade atual denominem ou classifiquem muitas obras como “arte”, mas que ressoam a tentativa de mera reprodução das coisas, como, por exemplo, quando dissemos que há um cinema clichê, um cinema que gira em torno das mesmas histórias e das mesmas imagens. Muito se parece com o que dissemos sobre a imagem dogmática do pensamento, onde muitos vivem de reproduzi-la, assim tecemos uma crítica ao cinema que visa apenas o comércio e se enquadra dentro das previsíveis histórias, imagens e sons.

Entretanto, já que nossos alunos, professores, pais, diretores, enfim, a maioria da sociedade, consome estas imagens clichês, o cinema que circula dentro da mesma lógica binária, podemos pensar em como aproveitar as brechas que esses filmes nos dão, nos entres, buscar ampliar as rachaduras que não estão tão claras, a fim de aumenta-las cada vez mais e torná-las mais perceptíveis à essas pessoas. Por isso, criticar um filme como *Tainá: Uma Aventura Amazônica* não leva a lugar nenhum, é necessário agenciar sua composição para que, utilizando da nossa didática, ensinar que através da linguagem cinematográfica replicam (através de clichês) ideias sobre as temáticas ditas geográficas, que às vezes nós professores replicamos em sala de aula como comuns.

Fazer esses filmes racharem, se quebrarem, amplificarmos suas tensões, suas ambiguidades, satirizarmos o quão simplistas são, esta é uma das táticas para tornar liso esse espaço estriado. Trabalhar as micropolíticas e as geopolíticas que são operacionalizadas por muitos desses filmes, do molar ao micro, relação multiescalar, uma geograficidade que pode ser exercitada nesta relação entre educação, geografias e cinema.

Além de ampliar as rachaduras existentes do cinema clichê, devemos também pensar, durante nossas aulas de Geografia (ou das diversas disciplinas), como podemos experimentar outras criações cinematográficas para além do clichê. Assim,

é imprescindível que possamos trazer cada vez mais experiências cinematográficas com filmes que forcem o pensamento, que propõem outras leituras que não as clichês, que nos motivam a criar, nossa criatividade e vontade de potência. Fazer, como os alguns professores apontaram nas entrevistas, com que os nossos alunos possam ampliar seus repertórios na linguagem cinematográfica.

Por exemplo, o filme *A Máquina* é bom exercício que pode ser agenciado numa aula de geografia. Carrega potências que nos forcem a pensar: como uma pessoa cria o tempo e sua geografia? As relações entre as linguagens que se cruzam muitas vezes durante o filme permitem pensar as linguagens como criações distintas dos fenômenos que pretendem representar. Entretanto, mesmo sendo um filme com uma narrativa mais complexa do que o filme *Tainá*, não há experimentações que tragam “imagens verdadeiras”, como Oliveira Jr. (apoiado em Deligny e nas obras filmicas de Cao Guimarães) nos coloca:

A “valorização da imagem e do tempo em detrimento do fluxo narrativo” pode ser traduzida como valorização do que está aí, do terreno que emerge desse modo de operar com o cinema. Cao Guimarães parece ter nesse modo espacial de fazer cinema, nesse desejo pelo terreno, um dos elementos centrais em seu estilo de estar no mundo (...) Dessa forma, o cinema não expõe essas trajetórias, mas sim se abre para que expressem(se) em “imagens verdadeiras”, como diria Fernand Deligny (2009), aquelas que não estão condenadas à linguagem, nem submetidas pelos signos intencionais e representacionais; imagens selvagens, autistas, que giram e aparecem “para nada”, nesse terreno onde elas derivam de encontro a algo que não está nas imagens, mas delas emerge. (OLIVEIRA Jr. 2015, p.122-123)

Assim como no filme *Tainá: Uma Aventura Amazônica*, as imagens do filme *A Máquina* estão sempre amarradas à narrativa, não tendo, segundo a nossa análise, nenhuma imagem que possa ser compreendida como “verdadeira”, de acordo com a noção de Deligny citada. Mesmo assim, no filme podemos agenciar diversas formas de criar aulas que possibilitem pensar a geografia em sentidos diferentes dos comumente abordados pelas aulas norteadas pela forma Estado.

Rasurar as “imaginações geográficas” (Massey, 2017), os olhares que veem os fenômenos e fazem leituras geográficas a partir de um pensar já dado, um pensamento que foi institucionalizado, mas muitas vezes replicado, reproduzido, como leitura geográfica de determinados fenômenos.

Replicar e reproduzir um pensar geográfico já dado não permite que ampliemos os olhares da nossa ciência, pois nesta reprodução de conceitos não há pensamento, não há criação, não há diferença, apenas o mesmo se repetindo, a mesma análise, os mesmos dizeres, o mesmo olhar, a imaginação geográfica norteada pela forma Estado permanece.

Queremos afetar essa forma Estado, deformá-la, desterritorializá-la, permitir que outras imaginações geográficas possam ser pensadas, ou seja, encontrar com os filmes, com os alunos, com os objetos, com as histórias, com as imagens, com as educações, com os sons, criando outras geografias que expressem a diferença.

## Bibliografia

- ABREU, Ovídio de. **O fora e o signo**. O que nos faz pensar nº22, novembro de 2007.
- ARAÚJO, Marcos Guilherme Belchior. **Sociedade de controle e capitalismo rizomático**. Revista Critério, v. 06, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação**. Revista Digital do Lav – UFSM - Ano V – Nº8, março de 2012.
- \_\_\_\_\_. **DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO: AULA CHEIA, ANTES DA AULA**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.
- CAMTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Ruídos na Tela... O Cinema e a Obrigatoriedade nas Escolas**. In: Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.) Ed. Universo Produções, 2015.
- COSTA, Jean Henrique. **Subjetivação e dobras de fora: transitando por Foucault, de Gilles Deleuze**. Revista Trilhas Filosóficas, Ano III, número 1, jan.-jun. 2010.
- COSTA, Priscila Borba da. **O Destino Manifesto do Povo Estadunidense: Uma Análise dos Elementos Delineadores do Sentimento Religioso Voltado à Expansão Territorial**. In: Anais do V Congresso Internacional de História, Maringá, 2011. (acessado em 08/01/2017 às 12:11 <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/224.pdf>)
- DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**. São Paulo, Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Editora 34, s/d. (disponível em)
- \_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo:
- \_\_\_\_\_. **O Ato de Criação**. Folha de São Paulo, 27/06/1999.
- \_\_\_\_\_. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Mil Platôs vol.1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo, Ed. 34, 1997.

FABRÍCIO, Deyse Cristina Brito; CAZZETTA, Valéria. **Cartografias e Criações de Mundo Fictícios: Leituras Outras na Educação Geográfica**. Revista Linha Mestra, N.34, P.8-17 Jan-Abr.2018

FALCÃO, Adriana. **A Máquina**. Ed. Salamandra.

FERRAZ, Cláudio B.O. **Imagem e Geografia: considerações a partir da linguagem cinematográfica**. Espaço & Geografia, Vol.15, n. 2, 2012, p. 357-384.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4º ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Outros espaços**. In: Ditos e Escritos III – estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.411-422, 2001.

FRAIG, Tarik. **Esquizoanálise em sala de aula: Guattari e a pedagogia da diferença**. Disponível em: <https://www.wattpad.com/458422122-esquizoan%C3%A1lise-e-sala-de-aula-guattari-e-a>

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da Obrigatoriedade do Cinema na Escola, Notas Para Uma Reflexão Sobre a Lei 13.006/14**. In: Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.) Ed. Universo Produções, 2015.

GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO Gláucia Maria. **Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em Torno de Uma Educação Menor: Variáveis e Variações**. Trabalho Completo: Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

GODOY, ANA. **A Menor das Ecologias**. São Paulo: USP, 2008.

GRISI, Mônica; SEIDEL, Roberto Henrique. **Símbolos de Nordeste no Romance A Máquina, de Adriana Falcão**. SocioPoética - Volume 1 | Número 12, p.72-102, janeiro a junho de 2014

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papyrus, 1993.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Editora Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

LAURO, Rafael, **Nietzsche – Eterno Retorno do Mesmo**. <https://razaoinadequada.com/2017/02/08/nietzsche-eterno-retorno-do-mesmo/> (Acessado em 23/09/2017), 2017.

LIMA, Maria de Fátima Gonçalves. **A fascinante máquina de Adriana Falcão**. Via Atlântica, São Paulo, N. 26, p. 217-229, Dez/2014

MARTINS, Sérgio. **Por Uma Genealogia dos (Des)encontros Entre a Geografia e o Urbano**. Revista Geografares, nº10, p.01-30, Março, 2012.

MASSEY, Doreen. **A Mente Geográfica**. Revista GEOgraphia, Niterói, vol. 19, n. 40, p. 36-40, 2017: mai/ago.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. P.97-210.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zarastustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. FOTOGRAFIAS, GEOGRAFIAS E ESCOLA. Disponível: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE\\_1364.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf) (acessado às 11:13 19/02/2018)

\_\_\_\_\_. **Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **O Cinema e a Geografia Num Percorso de Dor: A Via Crucis de Dora em Central do Brasil**. In: Entre-Lugar, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 33-48, 1º semestre de 2010.

\_\_\_\_\_. **O que seriam as geografias de cinema?** In: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.27-33, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Educação e um Cinema no Terreno? O Espacial e as Imagens Verdadeiras em Fernand Deligny e Cao Guimarães**. In: Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.) Ed. Universo Produções, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vídeos, Resistências e Geografias Menores: Linguagens e Maneiras Contemporâneas de Resistir**. In: Terra Livre, São Paulo/SP, Ano 26, V.1, n. 34 p. 161-176 Jan-Jun/2010.

ONETO, Paulo Domenech. **A Nomadologia de Deleuze-Guattari**. Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 23-24 jan 2006-abr 2008

PEREIRA, Rita Ribes. **Como na Faculdade de Educação da UERJ Estamos Praticando Pensando Cinema e o Significado da Lei 13.006/2014.** In: Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.) Ed. Universo Produções, p.67-76, 2015.

PIMENTA, Thiago A. de S. **Imagem e Linguagem Geográfica: A Questão Ambiental no Cinema Atual.** Dissertação, Dourados: UFGD, 2014.

\_\_\_\_\_. **Mídia, Imagem e Linguagem Geográfica: A Questão Ambiental nas Capas da Revista Veja.** Monografia, Presidente Prudente: UNESP, 2010.

ROCHA, Ana Angelita da. **O que Doreen Diria Sobre Nós? Um Ensaio Sobre a Pedagogia da Esperança.** Revista GEOgraphia, Niterói, vol. 19, n. 40, p. 21-35, 2017: mai/ago

SALVIA, A. L. **Introdução ao estudo dos regimes de imagens nos livros cinema de Gilles Deleuze.** Dissertação, Campinas: UNICAMP, 2006.]

SANTOS, Douglas. **A Geograficidade da Escola e o Ensino de Geografia.** Revista Tamoios, São Gonçalo, ano 10, n.1, p.17-29, jan/jun, 2014.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção do espaço – diálogos em torno da construção do Significado de uma categoria.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia e o Direito à Escola e ao Conhecimento.** Livro Digital acessado em: <http://www.olharesgeograficos.com.br/douglas-santos>, São Paulo, 2016.

SANTOS, Maria Angélica; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; LAZZARETI, Angelene. **Á Luz da Lei.** In: Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.) Ed. Universo Produções, 2015.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro, Contraponto, 2004.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; ALVES, Nilda; TRINDADE, Rafael. Foucault – “**Liberem a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante**”. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/05/10/foucault-liberem-a-acao-politica-de-toda-forma-de-paranoia-unitaria-e-totalizante/>

\_\_\_\_\_. **O que é Geofilosofia?** <https://razaoinadequada.com/2017/11/15/deleuze-o-que-e-geofilosofia/> (Acessado em 12/12/2017), 2017.

ZOURABICHILI, François. **Deleuze e a Questão da Literalidade**. Trad.: Sandra Corazza & Tomaz Tadeu, disponível em: <http://intensidadez.unblog.fr/2015/04/23/deleuze-e-a-questao-da-literalidade-por-francois-zourabichvili/>

Caro professor  
Cara professora

Essa entrevista tem como objetivo principal entender as relações existentes entre cinema e escola nas práticas docentes dos professores de geografia de diversas partes do Brasil, tendo em vista a aprovação da lei 13.006 que, uma vez aprovada, tornará obrigatória a exibição de, no mínimo, duas horas de cinema nacional nas escolas brasileiras.

Sobre isso, inclusive, foi publicado um material bastante interessante, organizado pela Rede Kino – Cinema e Educação, que está disponível na internet no link:

[http://www.cineop.com.br/Livreto\\_Educacao10CineOP\\_WEB.pdf](http://www.cineop.com.br/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf)

Agradecemos muito sua participação

Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”

Data:

1.  
Cidade onde trabalha: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
Gênero/sexo: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Anos de docência: \_\_\_\_\_

Grau de ensino em que trabalha atualmente:

Ensino Fundamental – sexto ao nono ano ( )          Ensino Médio ( )

Universidade/faculdade onde estudou: \_\_\_\_\_

Possui alguma pós-graduação? Sim ( ) - Não ( ) – Incompleta ( )

2.  
Escreva uma frase sobre as relações entre escola e cinema.

---

---

---

---

3.  
Gosta de cinema? Sim ( ) – Não ( )

Quais os tipos de filmes você prefere assistir? (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...)

( ) Ação          ( ) Animação          ( ) Bíblico          ( ) Comédia          ( ) Documentário  
( ) Drama          ( ) Guerra          ( ) Musical          ( ) Policial          ( ) Western  
( ) Outro. Quais? \_\_\_\_\_

4.  
Gosta de cinema brasileiro? Sim ( ) – Não ( )

Cite alguns filmes brasileiros que viu (indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...):

---

---

---

---

5.

Já leu algum livro sobre cinema? Sim ( ) – Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

Já fez algum curso que falava em cinema? Sim ( ) – Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

6.

Costuma passar filmes na escola? Sim ( ) – Não ( )

Se sim, o local onde passa os filmes é (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...):

Sala de aula ( )    Sala de vídeo ( )    Sala de informática ( )    Pátio ( )

Outro \_\_\_\_\_

7.

Como seleciona os filmes que exhibe na escola? (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...):

Entre os que você viu e gostou ( )

Entre os compartilhados por professores em redes sociais ( )

Por indicação direta de outro professor ( )

Por indicação dos alunos ( )

Por ter lido em algum material sobre o filme ( )

Em alguma reunião na escola ( )

Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

8.

De onde são os filmes que utiliza na escola? (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...):

De sua propriedade ( )

De propriedade da escola ( )

De propriedade de outra instituição pública ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Aluga filmes em locadora ( )

Da internet ( )

Outros: \_\_\_\_\_

9.

A escola possui um acervo de filmes? Sim ( ) – Não ( )

Com quantos filmes: \_\_\_\_\_

Há filmes brasileiros entre eles?

Quantos: \_\_\_\_\_

Cite alguns:

---

---

---

---

10.

Quais os motivos que levam você a passar filmes na escola? (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...):

Porque o cinema é uma maneira de ampliação cultural dos alunos ( )

Porque é um momento de entretenimento para os alunos ( )

Porque você gostou e quer que seus alunos também o veja ( )

Porque traz um conhecimento importante, mesmo que desvinculado da geografia ( )

Porque é um momento de descanso para você ( )

Porque o cinema amplia a sensibilidade artística ( )

Porque o cinema amplia a sensibilidade crítica ( )

Porque é um filme brasileiro e, como tal, auxilia a conhecer o Brasil ( )

Porque se vincula a algum conteúdo específico de geografia ( )

Outros motivos:

---

11.

Quais filmes você usa para trabalhar quais conteúdos ou temas de geografia

Filme: \_\_\_\_\_ . Conteúdo: \_\_\_\_\_

12.

Como você usa os filmes na escola? (Marque quantas opções forem necessárias, indicando a ordem de importância 1, 2, 3, 4...)

( ) Passa o filme inteiro

( ) Passa vários trechos de um mesmo filme

( ) Passa só um trecho que interessa

( ) Passa trechos de vários filmes

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

13.

O que dificulta você usar mais o cinema na escola?

---

---

---

---

14.

O que facilitaria a maior frequência e constância dos filmes de cinema na escola?

---

---

---

---

15.

Que filmes brasileiros você já utiliza na escola

---

---

---

---

16.

Quais outros filmes brasileiros você gostaria de utilizar?

---

---

---

---