



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO

ANDERSON LUIZ RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IMAGINAÇÕES
ESPACIAIS**

DOURADOS – MS

2025



ANDERSON LUIZ RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IMAGINAÇÕES
ESPACIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Flaviana Gasparotti Nunes

Dourados – MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48c Oliveira, Anderson Luiz Rodrigues De
O CINEMA DE ANIMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IMAGINAÇÕES ESPACIAIS
[recurso eletrônico] / Anderson Luiz Rodrigues De Oliveira. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes.
Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino de Geografia. 2. Cinema de Animação. 3. Imaginação Espacial. I. Nunes, 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
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IMAGINAÇÕES
ESPACIAIS**

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Flaviana Gasparotti Nunes (Presidente/Orientadora)

Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Prof^ª. Dr^ª. Débora Schardosin Ferreira

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ)

Prof. Dr. Pablo Sebastian Moreira Fernandez

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)

Dourados – MS

21/03/2025

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo o apoio que recebi ao longo da realização da pesquisa.

À Prof^a Dr^a Flaviana Gasparotti Nunes, por tornar esta etapa de minha formação tão tranquila quanto possível. Pela paciência, pelas valiosas contribuições e pelo direcionamento, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Ao Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos pelas contribuições com as leituras e experiências compartilhadas.

À rede internacional de pesquisa “Imagens, geografias e educação”, que através do VII Colóquio Internacional "A educação pelas imagens e suas geografias" nos inspirou e contribuiu para que pensássemos nas atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida.

Aos professores(as) e estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão que se insere no campo das relações entre o ensino de Geografia e o Cinema. Partindo da problematização de elementos que caracterizam o olhar que a Geografia tem lançado para os filmes em sala de aula, majoritariamente marcado por uma pedagogia da transmissão, nossa reflexão buscou apresentar outros caminhos possíveis na tentativa de produzir linhas de fuga nessa relação. Para isso, apresentamos uma discussão que buscou pensar o cinema enquanto uma linguagem criadora para além da ideia de que este apenas representa e transmite conteúdos dados. Ao argumentar que o cinema pode criar e/ou potencializar imaginações, buscamos discutir o conceito de imaginação e a importância que este pode ter para a Geografia. Em conjunto com a elaboração teórico-conceitual, na busca por produzir essas outras possibilidades de encontro com o cinema, realizamos experimentações envolvendo a exibição e discussão de filmes de animação por entendê-los enquanto um formato de cinema capaz de produzir um afastamento da realidade fotográfica que a Geografia costuma buscar no cinema para representar seus conteúdos. A partir da exibição e discussão das animações, os estudantes produziram desenhos e fotografias como resultado do contato e discussão com os filmes. Como resultado das experimentações, acreditamos ter alcançado algumas pistas que nos permitiram romper com a passividade dos estudantes diante dos filmes e pensar potencialidades dessa experiência em fazer emergir temas, discussões e imaginações dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cinema de Animação; Imaginação Espacial.

ABSTRACT

This research presents a reflection situated in the field of the relationship between Geography teaching and Cinema. Starting from a problematization of the elements that characterize the way Geography has approached films in the classroom – predominantly marked by a pedagogy of transmission – our reflection sought to present alternative paths in an attempt to create lines of escape in this relationship. To achieve this, we propose a discussion that considers cinema as a creative language beyond the idea that it merely represents and transmits given content. By arguing that cinema can create and/or enhance imaginations, we aim to discuss the concept of imagination and its importance for Geography. Alongside this theoretical-conceptual development, in our effort to generate alternative ways of engaging with cinema, we conducted experiments involving the screening and discussion of animated films. We understand animation as a film format capable of creating a detachment from the photographic reality that Geography often seeks in cinema to represent its content. Following the screenings and discussions, students produced drawings and photographs as a response to their engagement with the films. As a result of these experiments, we believe we have identified some clues that allowed us to break with students' passivity toward films and explore the potential of this experience in bringing forth themes, discussions, and imaginations among students.

Keywords: Geography Teaching; Animated Film; Spatial Imagination.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz do filme O Menino e o Mundo	39
Figura 2 - Cartaz do curta <i>Pajerama</i>	39
Figura 3 - Desenho produzido por estudante do IFMS	46
Figura 4 - Desenho produzido por estudante do IFMS	46
Figura 5 - Desenho produzido por estudante do IFMS	46
Figura 6 - Desenho produzido por estudante do IFMS	48
Figura 7 - Desenho produzido por estudante do IFMS	48
Figura 8 - Desenho produzido por estudante do IFMS	49
Figura 9 - Desenho produzido por estudante do IFMS	50
Figura 10 - Desenho produzido por estudante do IFMS	51
Figura 11 - Casa de Reza na FAIND/UFGD	52
Figura 12 - <i>Frame</i> referência da animação O Menino e o Mundo	53
Figura 13 - Fotografia produzida por estudante da graduação/UFGD	53
Figura 14 - Fotografia produzida por estudante da graduação/UFGD	54
Figura 15 - Desenho produzida por estudante da graduação/UFGD	55
Figura 16 - Desenho produzido por estudante do PET-Geografia/UFGD	56
Figura 17 - Desenho produzido por estudante do PET-Geografia/UFGD	56
Figura 18 - Desenho produzido por estudante do PET-Geografia/UFGD	57
Figura 19 - Desenho produzido por estudante do PET-Geografia/UFGD	57
Figura 20 - Fotografia produzida por estudante do PET-Geografia/UFGD	58
Figura 21 - Fotografia produzida por estudante do PET-Geografia/UFGD	59
Figura 22 - Desenho e fotografia produzidos por estudante do PET-Geografia/UFGD	59
Figura 23 - Desenho produzido por estudante do IFMS	65
Figura 24 - Desenho produzido por estudante do IFMS	65
Figura 25 - Desenho produzido por estudante do IFMS	66
Figura 26 - Desenho produzido por estudante do IFMS	66
Figura 27 - Desenho produzido por estudante do IFMS	67
Figura 28 - Desenho produzido por estudante da graduação/UFGD	67
Figura 29 - Desenho produzido por estudante da graduação/UFGD	67
Figura 30 - Desenho produzido por estudante da graduação/UFGD	68
Figura 31 - Fotografia produzida por estudante da graduação/UFGD	68
Figura 32 - Fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD	69
Figura 33 - Fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD	69
Figura 34 - Fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
MOVIMENTO I - CINEMA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA	11
1. Palavras iniciais	11
1.1 Por linhas de fuga que transpassem uma pedagogia da transmissão	12
1.2 Para além da representação.....	17
1.3 O cinema enquanto linguagem no ensino de Geografia	24
1.4 Por um diálogo entre a realidade e a (potência criadora da) imaginação	27
MOVIMENTO II - O CINEMA DE ANIMAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CRIADORA DAS LINGUAGENS.....	36
2.1 O cinema de animação e a criação de formas.....	36
2.2 Experimentações com os filmes de animação	38
2.3 O desenho e a fotografia como criação a partir do contato com as animações	45
2.4 Para pensar resultados?	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXO	65
DEMAIS PRODUÇÕES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES	65

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de nosso interesse pelo estudo das relações do ensino de Geografia com o Cinema. Buscamos com este produzir reflexões acerca do modo como tem se dado essa relação e das possibilidades do que pode vir a ser.

Em nossas reflexões, partimos da problematização sobre uma Geografia escolar que tem buscado no cinema uma forma de ilustrar seus conteúdos tomando suas imagens como representação fiel da realidade. Nessa relação, o cinema é entendido enquanto uma ferramenta cuja função é a transmissão de informações aos estudantes, em geral, tidos como espectadores passivos desse processo.

Nesse campo, nosso trabalho se insere na busca por possibilidades de produzir deslocamentos na relação do ensino de Geografia com o cinema na qual se delega ao último a função de ilustrador de conteúdos prontos. Neste trabalho, intitulado “O Cinema de animação como dispositivo de imaginações espaciais”, buscamos produzir relações que nos possibilitem um pensar com as imagens, no contato com os filmes de animação. Trata-se de uma busca por provocar o deslocamento da linguagem do sentido de transmissão que, acreditamos predominar em sala de aula, para um sentido de produção.

Ao buscar esse descolamento, o trabalho realizado teve como objetivo geral a elaboração de uma reflexão acerca da utilização do cinema de animação como dispositivo na produção de pensamentos e imaginações espaciais. Tomando a ideia de imaginação e o conceito de dispositivo como forma de fazer emergir pensamentos e imagens do mundo, buscou-se discutir as potencialidades das imagens e formas produzidas a partir do contato dos estudantes com os filmes de animação no contexto do ensino de Geografia. Assim, buscou-se promover o contato com filmes de animação em diferentes contextos educativos; estimular a discussão e a produção de imagens realizadas pelos estudantes; discutir as imagens/imaginações produzidas pelos estudantes a partir do contato com as animações; pensar a experimentação como forma de fazer emergir temas, discussões e olhares resultados da interação/experiência dos estudantes tanto com as imagens, quanto com a sua produção.

O trabalho realizado pautou-se em pesquisa qualitativa que envolveu a revisão bibliográfica para a discussão do tema e conceitos abordados e a realização de atividades de experimentação. Para a atividade de experimentação, pensou-se os filmes de animação a partir da perspectiva do dispositivo buscando mobilizar a produção de imagens e imaginações espaciais dos estudantes. Os procedimentos envolveram o encontro para exibição e discussão

dos filmes de animação, a produção de desenhos e fotografias e o encontro para a discussão das produções realizadas.

A dissertação apresentada está dividida em dois movimentos. O primeiro movimento do trabalho é intitulado “Cinema, educação e ensino de Geografia”. Neste buscamos articular quatro momentos de reflexão.

Iniciamos com “Por linhas de fuga que transpassem uma pedagogia da transmissão” para refletir sobre a necessidade de produzir as condições de superação de um território rígido da educação, marcado pela ideia de transmissão de conteúdos, pela hierarquia e pelo controle. Nessa direção, acreditamos no encontro com o cinema para pensar outras possibilidades no ensino de Geografia.

Em “Para além da representação” apresentamos uma reflexão com autores que nos ajudam a pensar o cinema enquanto um dispositivo criador de mundos, buscando com isso, apontar para a necessidade de pensar os filmes e suas imagens para além do regime da representação que, no contexto educacional, acaba por colocá-los nesse lugar da ilustração e explicação dos conteúdos geográficos.

Ao apontar para o cinema enquanto criador de mundos, no tópico intitulado “O cinema enquanto linguagem no ensino de Geografia” nos localizamos no entendimento/concepção de linguagem que balizou as reflexões propostas no trabalho. Ao tomar as linguagens a partir de uma concepção criadora, entendemos que o cinema pode atuar na potencialização e/ou criação de imaginações.

No tópico intitulado “Por um diálogo entre a realidade e a (potência criadora da) imaginação” buscamos apresentar uma reflexão acerca da imaginação, sua relação com o real, sua importância para a Geografia e o porquê acreditamos que a imaginação deve ser considerada no ensino.

A partir disso, propusemos uma experimentação com o cinema de animação na busca por fazer emergir imaginações e provocar a produção de imagens com estudantes em diferentes contextos educacionais. Esse momento do trabalho é abordado no segundo movimento desta dissertação em: “O cinema de animação a partir de uma abordagem criadora das linguagens”, também subdividida em quatro tópicos.

O primeiro tópico deste segundo movimento se intitula “O cinema de animação e a criação de formas”. Neste, buscamos justificar a escolha pelo cinema de animação enquanto uma forma que apresenta especificidades em relação ao cinema de ação ao vivo e que, talvez,

pudesse mobilizar outros olhares sobre o espaço por possibilitar a fuga de uma fotografia do real.

Em “Experimentações com os filmes de animação” apresentamos e discutimos o modo como as experimentações foram pensadas, a noção de dispositivo que permeou o trabalho e os procedimentos adotados para provocar a produção de imagens.

Na sequência, em “O desenho e a fotografia como criação a partir do contato com as animações” são apresentadas as produções de desenhos e fotografias realizadas pelos estudantes nos contextos de experimentação junto com algumas imaginações que estas evocaram.

Por último, em “Para pensar resultados?” apontamos alguns elementos de reflexão acerca da experimentação proposta a partir do que consideramos importante no processo de buscar pensar com as imagens produzidas pelos estudantes.

MOVIMENTO I

CINEMA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

1. Palavras iniciais

O cinema em sala de aula é visto, majoritariamente, como um momento de diversão. Ainda que a diversão possa ser pedagógica, por vezes os filmes são vistos como “menores” ou menos importantes frente ao conteúdo escolar/acadêmico, como forma de passar o tempo ou até de substituir a “aula de verdade” quando um professor falta.

Além disso, por vezes, os filmes não têm seu valor como arte considerados quando exibidos nas aulas de Geografia, predominando uma concepção de uso destes apenas como ilustração dos conteúdos. Nesse sentido, o filme é visto como uma forma de transmissão do conteúdo geográfico pinçado pelo professor nas narrativas audiovisuais que são exibidas aos alunos, cujo papel deste último é ver ilustrado nos filmes o conteúdo definido e estudado anteriormente.

Como parte dessa concepção de utilização de filmes nas aulas, há também a ideia de que estes facilitariam a transmissão dos conteúdos escolares aos alunos. Com isso, é frequente a associação de termos como “ferramenta”, “instrumento” e “recurso-didático” com a ideia de utilização do cinema no contexto escolar.

Autores(as) como Duarte e Alegria (2008) e Almeida (2017) já abordaram a origem e apropriação do cinema pela escola e como essa utilização possui, desde sua gênese, um caráter fortemente “instrumental”, isto é, o filme como uma ferramenta em função do conteúdo curricular, desconsiderando-se aspectos da linguagem, sua dimensão histórica, estética e cultural. Trata-se, conforme Almeida (2017) de uma “pedagogização do cinema” na qual os filmes deixam de operar esteticamente.

A Geografia não escapou desse modo com que a instituição escolar se apropriou do cinema. A aproximação da disciplina com o cinema em sala de aula vai se dar, sobretudo, mediada por uma perspectiva que busca nos filmes uma ideia de ilustração das paisagens e conteúdos geográficos.

Algumas pistas dessa perspectiva a partir da qual a Geografia tem olhado para o cinema em sala de aula são identificadas por Nunes (2021) ao analisar dados resultantes de uma pesquisa com professores de Geografia das escolas públicas de Dourados (MS). Nas palavras de Nunes, os filmes “são tomados como ilustração verdadeira e realista do que se deseja ensinar,

com forte apelo às paisagens dos lugares onde as narrativas se desenvolvem, buscando-se uma certa verossimilhança entre os filmes e o real.” (Nunes, 2021, p. 12).

Tomar as imagens dos filmes em sala de aula a partir de uma ideia de ilustração realista dos conteúdos e da realidade dos lugares nos leva a discussão acerca de uma concepção do cinema como representação e dos limites que esta concepção pode impor ao contato com os filmes e às próprias relações de ensino e aprendizagem. Além disso, o entendimento do cinema em sala de aula como mera ferramenta de transmissão de conteúdos pode nos levar a uma discussão da própria concepção de educação como sendo um processo de transmissão de conhecimentos.

A partir desses elementos iniciais, duas questões podem ser levantadas: 1) É possível construir uma relação entre cinema e ensino de Geografia para além da ideia de ilustração dos conteúdos e representação da realidade? 2) Poderia o cinema produzir novas relações de ensino-aprendizagem em um contexto escolar historicamente marcado por territórios rígidos?

1.1 Por linhas de fuga que transpassem uma pedagogia da transmissão

Iniciemos, pois, pela segunda questão: Seria o cinema capaz de produzir novas relações de ensino-aprendizagem em um contexto escolar historicamente marcado por territórios rígidos?

Para especificar o que está sendo referido como “territórios rígidos”, podemos pensar a própria conformação que define o papel do professor como aquele que detém conhecimento e se coloca à frente da sala de aula para transmiti-lo e os alunos como aqueles que vão absorver os conhecimentos transmitidos pelo primeiro. Além disso, podemos pensar desde a própria organização física da sala de aula até os conteúdos definidos no currículo como componentes de um território rígido da educação escolar.

No primeiro capítulo do livro “Cinema & Educação”, a educadora Rosália Duarte nos convida a pensar a educação como um processo de socialização. Conforme Duarte (2009), o conceito de socialização apresenta duas correntes distintas dentro da teoria sociológica, podendo ser definidas a partir de Émile Durkheim e Georg Simmel.

De acordo com Duarte (2009), as concepções de Émile Durkheim e Georg Simmel apresentam importantes distinções. O primeiro vê a socialização como um mecanismo de assimilação mais ou menos pacífica no qual o adulto transmitiria à criança os requisitos necessários ao convívio social. Conforme aponta Duarte, Durkheim vê na educação um papel

fundamental nesse processo de transmissão. Simmel, por sua vez, entenderia a socialização como uma construção na qual o sujeito que se socializa tem um papel ativo na construção do processo de socialização, interferindo na forma como ela ocorre, sendo produtor e, ao mesmo tempo produto da interação social (Duarte, 2009, p. 15-16).

Com isso, Duarte aponta que a concepção de Simmel “rompe com a ilusão pedagógica de um par ativo/passivo – um adulto que inculca, uma criança que interioriza, um mestre que ensina, um discípulo que aprende – e compreende a aprendizagem como uma interação na qual o aprendiz tem intensa participação” (Duarte, 2009, p. 16).

Da mesma forma que a autora entende como uma prática de socialização o processo da educação ministrada no interior da escola, também vê no cinema (nas próprias relações estabelecidas com os filmes) uma importante prática social e educacional. Do mesmo modo, acreditamos que a prática de assistir filmes em sala de aula pode atuar na construção de espaços de socialização/interação com vistas a produzir conhecimentos/pensamentos e, em nosso caso, colocar em evidência as geografias dos alunos e suas imaginações geográficas incentivadas através do processo de socialização destas a partir do contato com o cinema. Conforme Rosália Duarte,

O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns. (Duarte, 2009, p.16)

Em nosso caso, o interesse comum é a Geografia e a produção de pensamentos e imaginações espaciais que será abordada mais adiante no texto, sobretudo, a partir de uma perspectiva que busca produzir linhas de fuga à ideia de transmissão do conhecimento aos alunos e à ideia de utilização de filmes para ilustrar esse conhecimento a ser inculcado na cabeça dos mesmos.

Para Adriana Fresquet (2020), os diversos projetos que buscam estabelecer diálogos entre cinema e educação estão ligados a um gesto de criação que vê no cinema a potencialidade de produzir e reinventar relações de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre as relações entre cinema e educação, Fresquet (2020) inicia com uma discussão acerca da ideia recorrente de se entender como objetivo central da educação a redução das desigualdades entre “os que sabem” e os que precisam aprender. Sobre esse aspecto, a autora recorre à Jacques Rancière para apontar que a educação tomada a partir dessa perspectiva “simplificada” no que se refere ao seu objetivo, produziria um formato no qual “apenas se

subestima a capacidade emocional e intelectual dos sujeitos ‘aprendentes/ensinantes’ para se apropriar e produzir conhecimento” (Fresquet, 2020, p. 21).

Na obra intitulada *O mestre ignorante*, o filósofo Jacques Rancière propõe uma crítica à concepção tradicional sobre a relação de ensino e aprendizagem através de uma busca por subverter a hierarquia presente nesta e que se estabelece entre o mestre e o aluno.

Em síntese, Rancière nos propõe ao refletir sobre a experiência vivida por Joseph Jacotot e seus alunos, a ideia de que todas as pessoas teriam, virtualmente, a capacidade de aprender e se tornar intelectualmente autônomas/emancipadas, a despeito de sua posição social, desde que sejam expostas às oportunidades e aos estímulos adequados (Rancière, 2015, p.19). Trata-se, assim, de uma contestação da concepção convencional na qual o professor seria o detentor do conhecimento, enquanto o aluno seria um mero receptáculo passivo desse conhecimento a ser-lhe explicado e transmitido pelo primeiro.

Ao refletir sobre as experiências de Jacotot, Rancière aponta para a ordem explicadora e a necessidade de explicação na qual está fundamentada a pedagogia como sendo embrutecedora ao submeter uma inteligência à outra inteligência (Rancière, 2015, p.24). Nesse sentido, ao descrever o sujeito que desafia essa hierarquia historicamente estabelecida no processo de ensino e aprendizagem, o autor aponta para a construção de um processo de autonomia do aprendizado e uma horizontalidade no compartilhamento do conhecimento.

Nesse movimento, o papel do mestre não seria o de transmitir um conhecimento a partir de esquemas explicativos, mas sim produzir um ambiente favorável à descoberta e desenvolvimento a partir de pensamentos próprios dos alunos. De acordo com Rancière,

O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para coloca-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a outra inteligência. (Rancière, 2015, p.31)

A partir disso, Rancière nos aponta: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.” (Rancière, 2015, p.32).

Essa pedagogia emancipadora na qual o aluno tem papel de agência no processo de produção do conhecimento não significa a inexistência ou recusa ao professor. Conforme Rancière, “não se fará do ignorante o depositário da ciência infusa, sobretudo dessa ciência do povo que se oporia à dos sábios. É preciso ser sábio para julgar os resultados do trabalho, para

verificar a ciência do aluno” (Rancière, 2015, p.53-54). Nesse sentido, destaca a necessidade de sabedoria para avaliar o trabalho e compreender a ciência produzida pelo aluno. Isso implica, portanto, que a capacidade de discernimento do mestre (o professor) é fundamental para avaliar devidamente o conhecimento e os resultados obtidos.

A partir da problematização de uma pedagogia explicativa (a ordem explicadora da qual nos fala Rancière), retomamos Fresquet ao falar da importância das relações de ensino e aprendizagem como exercício de emancipação e criação (Fresquet, 2020).

Essa concepção de educação criticada por Fresquet a partir de Rancière se vê refletida na relação que, por vezes, a Geografia estabelece com o cinema quando este é pensado no contexto da sala de aula. A ideia de que o filme vai servir como ilustração dos conteúdos curriculares estabelecidos, como forma de “transmitir” o conteúdo de modo facilitado. Nessa relação, caberia aos alunos a “apropriação” dos conteúdos “ilustrados” nos filmes indicados pelo professor. À essa concepção, soma-se ainda, uma suposta passividade dos espectadores diante das imagens, ignorando as possibilidades desse contato produzir estranhamentos e rearranjos.

De acordo com Fresquet, uma escola pensada como mera transmissora de saberes simplificados/mastigados, perderia o sentido frente a uma pedagogia emancipadora.

Ela precisaria urgentemente se repensar e inventar novos modos de colocar os aprendentes em contato com o mundo, para provocar movimentos de apropriação, desvendamento e criação. Poderíamos pensar como uma das principais funções dos ensinantes/aprendentes essa capacidade de escolha (e conhecimento dessas possibilidades), para coloca-las em relação com as novas gerações, que acabarão fazendo seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar o mundo. (Fresquet, 2020, p.22)

Para Fresquet (2020), uma pedagogia emancipadora deveria promover novas formas de colocar os alunos (aprendentes, conforme a autora), em contato com o mundo. Essa nova forma passaria por um abandono dos esquemas explicativos simplificados e “mastigados” do mundo. Com isso, a autora vê no cinema a potência da construção de diferentes relações em sala de aula. Relações essas que não subestimem os alunos em sua capacidade de produzir e se apropriar de conhecimentos. É no cinema que está o ponto em comum, a igualdade da qual pode partir a educação. Para Fresquet, todos estariam em posição de igualdade diante dos filmes, não em sua capacidade de entendimento, mas na relação de se colocar diante da tela, diante das imagens. Sobre esse aspecto, a autora nos aponta:

Na hipótese de afirmar a igualdade, pensamos que na escola, também, podemos ver alteradas certas disposições dos corpos destruindo a clássica relação de hierarquia. Ao assistir um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora. Mesmo que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. (Fresquet, 2020, p.23)

Em certa medida, a reflexão que buscamos acerca do cinema no ensino de Geografia parte de uma ideia de abandono de uma ordem explicadora do filme a partir da lente de um conteúdo eleito a priori. Trata-se, antes, da tentativa de promover uma relação que entende o cinema não apenas como uma forma de ilustração/transmissão de um conteúdo geográfico pronto, mas como uma linguagem/forma capaz de criar, no contato com os alunos, imagens e olhares para e sobre o mundo. Nessa relação, a prática do professor de Geografia pode passar por colocar em discussão as imaginações e pensamentos que podem surgir do contato com o filme.

Sílvio Gallo nos fala da *desterritorialização* enquanto um dos princípios da *literatura menor* proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari e faz um deslocamento deste princípio para a ideia de uma educação menor ao falar de uma desterritorialização dos processos educativos. Para Gallo (2017)

[...] as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (Gallo, 2017, p. 65)

Essa educação maior (marcada pela institucionalidade, os grandes projetos e planos educacionais) buscaria se impor enquanto uma máquina de controle pressupondo que ao ensino corresponda uma aprendizagem. No entanto, conforme o autor nos aponta, esse controle e certeza de aprendizagem não é totalmente possível uma vez que gera resistências e que não temos controle completo sobre o que e como o outro aprende. Nesse sentido,

[...] Se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir

do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (Gallo, 2017, p. 67)

Desterritorializar esse território rígido da educação é o que temos buscado refletir. Desterritorializar os princípios, as normas (e os vícios) da educação maior, gerando outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Buscar linhas de fuga que transpassem uma pedagogia da transmissão marcada pela hierarquia, pelo controle e pelo que já está dado, sem que haja espaço para o inesperado. Na direção de produzir essas linhas de fuga, temos acreditado nas possibilidades de encontro com o cinema nos contextos educativos e nas práticas de experimentação como possibilidade de abertura para o inesperado e para a criação na educação.

Esse caminho tem nos colocado a necessidade de pensar a imagem - dentro desse campo da relação cinema e ensino de Geografia a partir do qual temos refletido - para além da ideia de representação. A necessidade de pensar linhas de fuga de um regime da representação que acreditamos estar limitando a potência das imagens na experiência formativa.

No horizonte dessa relação com o cinema no ensino de Geografia, está a busca por pensar com elementos surgidos dessa interação com os filmes, valorizando-os enquanto linguagem e buscando entendê-los para além de uma ideia de simples recurso visual a servir como ilustração do “verdadeiro” conteúdo que se quer representar. Nesse sentido, entende-se que o(a) aluno(a) não é um papel em branco que, ao receber um conteúdo pronto e acabado do professor o verá ilustrado nas imagens do filme.

1.2 Para além da representação

A partir das reflexões apresentadas acerca da busca por repensar as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas em sala de aula, retomemos, aqui, a primeira pergunta indicada no início da primeira parte deste trabalho. É possível (e necessário?) construir uma relação entre cinema e ensino de Geografia para além da ideia de ilustração dos conteúdos e de representação da realidade?

Ao questionar o que pode a educação quando ligada ao cinema, Isaac Pipano (2023) aponta para a necessidade de superação do cinema enquanto um “regime de representação”. De acordo com Pipano,

A hipótese que vai se desenvolvendo engendra-se preliminarmente por meio da dissolução do cinema enquanto um aparelho educativo no quadro de uma

pedagogia do transporte. Somente desmontando este sistema de funcionamento poderemos nos lançar ao cinema como condição de possibilidade para instaurar novos modos de existência. É por isso que nos afastamos de ideia de cinema pedagógico enquanto envio e recepção de mensagens para uma guinada na qual a pedagogia das imagens se efetiva enquanto agir-pensar por montagem. (Pipano, 2023, p. 30-31)

Sobre a ideia de montagem, Pipano (2023) nos adverte não estar se referindo à dimensão técnica que envolve a construção do filme. Com isso, continua ao entender

[...] a montagem como a potência do cinema de pensar o mundo em seus próprios termos, em tessituras relacionais. Isso significa que o cinema não é uma mídia, um meio, que coleta e espalha informação, mas uma máquina afetiva contrapondo o destino de *mestre explicador* a ele atribuído. Se as imagens não são arquivos abarrotados de significados e conteúdo que estão *representando* o mundo, entendemos que elas podem propriamente “lançar mundos no mundo”, como canta Caetano. Se considerarmos o afeto como a capacidade de afetar e ser afetado, conforme a filosofia de Espinosa, por extensão, arriscamos a pensar também as imagens e sons enquanto forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada. (Pipano, 2023, p.31)

Aqui, o autor aponta para a direção de um entendimento do cinema como dispositivo capaz de alterar e criar mundos. Nesse sentido, nos convida a pensá-lo como linguagem não no sentido de uma função de transmissão de informações e representações do mundo, mas como uma linguagem que participa (a partir de elementos próprios) da criação da forma como percebemos, nos relacionamos e imaginamos o mundo.

Soma-se a essa concepção, uma importante discussão acerca da forma como o espectador é concebido em sua relação com o filme e suas imagens. Em uma “pedagogia do transporte” na qual a educação é entendida como transmissão e o filme é colocado nesse papel de facilitador-explicador-ilustrador de conteúdos, o espectador (neste caso, o aluno) é concebido em uma posição de passividade diante das imagens.

Pipano (2023) contrapõe essa ideia de passividade do espectador ao apontar que

[...] a imagem é agenciada por uma expectativa e não pela elucidação. Tal percepção opõe-se à lógica freireana, uma vez que não designa o espectador destituindo-o de agência criadora em detrimento de outros processos artísticos e pedagógicos, na medida em que o imaginamos entremeando-se à rede de signos que compõem os diversos espectros na vida comum e com ela criando. (Pipano, 2023, p. 71)

Nesse sentido, podemos pensar que, ao mesmo tempo que o cinema não é apenas uma representação estanque da realidade, mas produz uma forma de olhar e se relacionar com o mundo, o espectador também não é passivo diante do filme. Ao relacionar-se com as obras cinematográficas, o espectador – carregado de subjetividades e afetos – entra em conflito com suas imagens, aceitando-as, rejeitando-as, reordenando-as e, portanto, participando da criação de imaginações sobre o mundo.

Pipano (2023, p.85) nos ajuda a pensar a representação ao citar Gilles Deleuze. Para esse último, a representação seria “a relação entre o conceito e seu objeto”. No que diz respeito à *imagem*, Pipano aponta que,

No principado da representação, invariavelmente remete-se a algo sobredeterminado pelo modelo da qual são pretendentes [...] Deleuze identifica que neste modelo, o pensamento conforma uma imagem essencialmente contemplativa, já que sua versão dogmática corresponde ao exercício do reconhecimento das coisas, orientando a faculdade de pensar em direção ao encontro do verdadeiro, da essência e do universal. Representação como uma busca perene da coisa idêntica a ela mesma. (Pipano, 2023, p. 85-86)

Nesse modelo a partir do qual se pensa a imagem, é como se não houvesse espaço para o novo, há sempre um mundo dado ao qual nos cabe representar.

A representação se coloca como um paradigma quando se pensa o cinema e suas imagens, sobretudo, em sua relação com a sala de aula. Pensar o cinema como representação nas aulas de Geografia está associado ao estabelecimento de suas imagens como mais ou menos reais no que diz respeito a suas aproximações com os objetos (os conteúdos e temas da Geografia). Há, nesse sentido, a predominância de uma busca por imagens figurativas através das quais se alcançaria sua objetividade a partir de sua correspondência com o objeto.

Para Cezar Migliorin, a relação que se estabelece com o cinema se apresenta como uma experiência de mundo que, primeiramente, é própria à criação. Trata-se, conforme o autor, da “[...] possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos” (Migliorin, 2019, p. 35).

Migliorin (2019) nos ajuda a pensar a problemática da relação do cinema com o real ao apontar que suas imagens são produzidas através de duas presenças inseparáveis. Sobre isso, o autor argumenta:

[...] a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela sofre o mundo. Mas o cinema é mais do que isso, claro. O cinema é uma operação

de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há... (Migliorin, 2019, p. 36)

Nesse sentido, quando pensamos o cinema e suas imagens, ainda que estejamos considerando o formato documentário, que comumente tem suas imagens associadas a uma autoridade sobre o real, ainda estamos falando de um formato cinematográfico que também se constituiu enquanto alteração, enquanto produção de um olhar que vai se dar a partir de um senso estético, de uma narrativa do mundo capturado, portanto, da instauração de um olhar sobre o mundo a partir do dispositivo cinematográfico.

Para fins de exemplo, em um momento de participação em um cineclube junto a alunos do Ensino Médio, professores de Geografia apontam antes da exibição de um documentário que, diferente do que haviam assistido no cineclube até então (filmes de ficção), o documentário era um formato diferente, mais “sério” e apresentava a realidade “nua e crua”. Essas expressões demarcam uma abordagem comum e que constrói uma hierarquia a partir da ideia de uma maior aproximação da imagem com o real.

Ao se apontar para esses elementos, não se busca dizer que as imagens de um documentário são “falsas”, mas sim que também resultam de uma experiência sensível do sujeito-diretor com relação ao real que se buscou capturar diante da câmera, seja na escolha de quem vai falar, das palavras do que será dito quando há narração (o que era o caso), da trilha sonora ou sons que comporão ou não com as imagens, do que vai aparecer e do que vai ficar de fora da composição. No mesmo sentido, há um contato sensível do espectador com a montagem realizada na obra. Em outras palavras, trata-se de uma realidade que está condicionada ao dispositivo cinematográfico estando, portanto, sujeita a técnicas (de enquadramento, narrativa, montagem/edição). Há, assim, uma forma que produz um olhar sobre o real.

Retornando à Migliorin (2019), para o autor, o cinema não deveria vir à escola para ensinar um conteúdo x ou y, mas sim a completa ignorância de suas imagens sobre o mundo. Seria esse o ponto de conexão entre pensamento e criação. Seria a partir dessa ignorância sobre o mundo que suas imagens demandariam uma comunidade de pensante. Para o autor,

[...] Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das

conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca. (Migliorin, 2019, p. 37)

É nessa perspectiva de uma defesa do cinema como criação que Migliorin (2019) vai apontar para a ideia de experimentação. De acordo com o autor, o contato com a arte está para além do ensinar. Trata-se, antes, de um contato que se experimenta. A experiência seria a possibilidade de o professor deixar o lugar do ensinar para passar ao experimentar junto com seus alunos. Esse aspecto de invenção com as imagens e mundos é compartilhado com as outras formas de arte, mas talvez seja ainda mais intenso no cinema.

A partir desses apontamentos é que se reitera a necessidade de superar a ideia de utilização de filmes apenas como ilustração dos conteúdos a serem transmitidos e buscar considerá-los (os filmes) a partir da ideia de que suas imagens podem potencializar/criar olhares sobre a realidade e "lançar mundos no mundo".

O cinema nos confronta com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim predefinido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (Migliorin, 2019, p. 38)

Com isso, pensar o cinema em sua interface com a escola não se trata de considerá-lo como uma linguagem que vai transmitir/ensinar um conteúdo aos que não sabem, mas sim como uma experiência que busca, conforme Migliorin,

[...] inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória. (Migliorin, 2019, p. 40)

Em caráter de provocação, por que deveríamos cobrar da arte o papel de representação da realidade? O entendimento do filme como mera representação de um real pré-existente pode colocá-lo nesse lugar de transmissor de conteúdos. Com isso, seleciona-se os filmes a serem exibidos em sala de aula a partir da ideia de uma suposta aproximação com a realidade de determinado conteúdo a ser transmitido e delega-se ao filme a representação e transmissão desses conteúdos ao aluno.

Entendendo o cinema como arte, não nos caberia, antes pensar quais olhares os filmes produzem sobre o mundo, ou ainda, quais geografias ganham existência a partir do contato dos alunos com os filmes em sala de aula? Ao invés de buscar nestes uma representação da realidade, nos parece fazer mais sentido, conforme já nos apontou Oliveira Jr. (2005), Queiroz Filho (2011) e Pimenta e Ferraz (2014), pensar quais sentidos, geografias, olhares e imaginações estes (os filmes) lançam ao mundo a partir dos contatos perceptivos estabelecidos com cada obra.

Nesse sentido, ao pensar o cinema a partir de um entendimento das “diferentes linguagens” no ensino de Geografia, estamos entendendo que esta linguagem é capaz de produzir outra atenção para o mundo, diferente da cartografia, da pintura, da música, etc. Pensar o espaço através dos filmes não é pensá-lo a partir de uma concepção que se pode medir distâncias, delimitar. Esse afastamento de um espaço concreto pode ser também um convite ao afastamento da ideia de se buscar nos filmes um figurativismo, delegando a estes um papel na representação da realidade.

A ideia de representação da realidade se coloca enquanto uma concepção que acaba por produzir uma hierarquização das imagens e da própria linguagem cinematográfica. Sobre esse aspecto, Rocha (2022), ao analisar sete coleções de livros didáticos olhando para suas indicações de filmes, constatou a presença da ideia de que existiria um tipo “certo” de filmes para se trabalhar na Geografia, que seriam o drama e o documentário. Sobre isso, o autor argumenta que:

O fato de haver dois gêneros que mais vezes comparecem como sugestões de filmes nas coleções de livros didáticos implica a visão que se tem na educação acerca de qual o tipo/formato de filme que é feito para a escola, ou seja, de acordo com essa concepção existe um filme certo para o ensino. Assim, o questionamento que se faz não é apenas quanto aos dois gêneros que mais comparecem, mas sim o fato de que isso pode ocasionar a impossibilidade do contato com outras formas de se fazer cinema, privando, então, a construção de novas e diferentes experiências com essa linguagem. (Rocha, 2022, p.17)

Em certa medida, essa predominância de dois gêneros de filmes e da ideia de que existiria um tipo “certo”, ou seja, um formato de filmes para se assistir nas aulas de Geografia, se inscreve na concepção de cinema como representação e nessa hierarquização das formas dos filmes que se aproximariam mais ou menos da realidade que se pretende representar. Nesse sentido, a relação da Geografia com as imagens buscaria por uma visualidade que, partindo dessa concepção, teria uma maior aproximação com a ideia de um “documento” do real.

Não é esse o nosso interesse quando buscamos pensar possibilidades para construção de relações entre o cinema e o ensino de Geografia. Tendo em vista a constatação dessa perspectiva que acaba marcando a Geografia escolar no que diz respeito à utilização de filmes em sala de aula, buscamos um tensionamento desse olhar predominante sobre esse cinema entendido como aquele que deve comparecer nas aulas de Geografia.

Em um momento anterior de reflexões¹, o filme de animação foi pensado como uma forma a partir da qual se discutiria a possibilidade de um outro olhar para o cinema no ensino de Geografia buscando um afastamento da ideia de representação imagética do real, forma através da qual se buscou discutir a possibilidade de produzir diferentes experiências a partir dos elementos de sua linguagem. Essa discussão foi realizada tomando como referência a animação intitulada *O Menino e o Mundo* (2013).

Como parte desse momento de reflexão, buscou-se apresentar a ideia de que o modo como a animação é realizada (a combinação de diversas técnicas como colagens, desenhos a lápis e giz, os sons etc.) produz as formas, as cores e as texturas que se constituem como elementos fundamentais da narrativa e da construção daquele mundo do filme. Nesse sentido, a ideia levantada foi que através dessa forma, o filme se constitui enquanto linguagem e que interpretamos suas geografias a partir de nossas referências espaciais.

A ideia de forma abordada teve como uma de suas referências a elaboração de Pareyson ao apontar que “o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo.” (PAREYSON, 1997, p. 56). Nessa perspectiva, o invisível do conteúdo só se tornaria visível pela forma (a forma como expressão final do conteúdo).

Trazendo para a discussão proposta em relação à animação citada, as interpretações que fazemos acerca desta e os conteúdos e discussões que nela enxergamos (e inserimos) resultam das visualidades produzidas por sua forma, sua linguagem em contato com o sujeito, suas espacialidades e imaginações espaciais. Assim, a forma e o conteúdo são inerentes um ao outro, inseparáveis. Isso nos leva a problematizar uma ideia de que haveria uma “verdade”, o conteúdo por detrás da forma. Nesse caso, ao “retirar” ou ignorar elementos da forma dos filmes que se afastariam da realidade, se chegaria à verdade desse conteúdo. Trata-se, assim, de uma suposta ideia de que seria possível separar forma e conteúdo como se fossem elementos dissociáveis.

¹ Elaboração que resultou no trabalho publicado no Dossiê Margens da Educação em Geografia (Geo UERJ) RODRIGUES DE OLIVEIRA, Anderson Luiz; NUNES, Flaviana Gasparotti. O cinema de animação no ensino de Geografia: potencialidades para além da reprodução do “real”. Geo UERJ, [S. l.], n. 43, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/80765>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Essas formas, conforme buscou-se argumentar através da animação, estariam para além da reprodução do real, produziram novas visualidades/modos de olhar a discussões e conteúdos. Dessa maneira, concluiu-se que o filme de animação poderia potencializar o ensino de Geografia ao produzir novas formas e visualidades para falar de fenômenos e do modo como se olha e se relaciona com o mundo. Trata-se de uma discussão que foi iniciada no texto referido de maneira breve, discussão esta que se busca continuar desenvolvendo no presente trabalho. A perspectiva é buscar desenvolver e ampliar essa discussão a partir de experimentações com a linguagem a serem realizadas em sala de aula.

Esse olhar para a forma não busca uma oposição ao conteúdo, mas sim uma tentativa de aproximação com a linguagem a partir do entendimento de que não é apenas a história (o conteúdo) que é contada que importa, mas também a forma como essa história é contada, a forma a partir da qual determinado conteúdo ganha existência. O conteúdo é importante, mas, só o é associado à sua forma, à maneira como ele aparece. Isso passa por entender que existe uma experiência com a linguagem que também é sensorial.

Com isso, busca-se pensar formas que possibilitem uma relação de aproximação com as diferentes linguagens, com vistas a produzir, a partir do contato com os filmes, interações que possam potencializar uma *perspectiva criadora* dentro dos contextos de formação.

1.3 O cinema enquanto linguagem no ensino de Geografia

Ao analisar trabalhos acerca das diferentes linguagens no ensino de Geografia, Oliveira Jr. e Girardi (2011) apontam para a existência de dois grupos de abordagens presentes nesses trabalhos em relação a concepção que estes apresentam de linguagem. Em um grupo, apresentam-se os trabalhos nos quais a preocupação está na ideia de comunicação/transmissão de conhecimentos geográficos para alguém (os alunos). No outro grupo, o foco está na ideia de conhecimento geográfico produzido/construído nas linguagens utilizadas (Oliveira Jr.; Girardi, 2011).

Nesse sentido, a principal diferença estaria no entendimento que esses dois grupos têm de linguagem. O primeiro grupo parte de uma concepção mais marcada pela ideia de comunicação/transmissão, ou seja, parte de um conteúdo a priori e utiliza as diferentes linguagens para transmitir esse conteúdo. O segundo grupo apresenta uma abordagem em relação às diferentes linguagens que está bastante marcada pela ideia de produção, a ideia de que as diferentes linguagens, para além de transmitir, produzem alguma coisa. A partir disso,

os autores fazem uma diferenciação desses modos de lidar com as diferentes linguagens no ensino de Geografia através do que apontam como perspectivas criativa e criadora.

Conforme identificado por Oliveira Jr. e Girardi (2011), dentro da perspectiva criativa há um olhar mais instrumentalizador para a ideia de utilização das diferentes linguagens no ensino, o que incorre em uma forma de lidar com estas que se dá a partir de conteúdos eleitos a priori. Via de regra, os conteúdos a serem transmitidos são controlados e a preocupação em relação à linguagem está na transposição didática desses conteúdos. Com isso, essa perspectiva acaba por ignorar as marcas que as diferentes linguagens possam deixar nesses conteúdos (Oliveira Jr.; Girardi, 2011).

Com base nos apontamentos de Oliveira Jr. e Girardi (2011), entende-se que essa concepção se insere em uma pedagogia da transmissão na qual caberia às diferentes linguagens a tradução de uma Geografia – em geral, a Geografia acadêmica – para os conteúdos escolares a serem transmitidos. A partir desses aspectos, os autores apontam que

[...] o processo comunicativo pressupõe um “antes” e é representacional por natureza. Assenta-se num fundamento ontológico que pressupõe um mundo à disposição para ser conhecido, e o produto de uma determinada linguagem, cujo conteúdo “está para” este mundo, é que possibilita a aproximação do conhecimento sobre a verdade do mundo. (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p. 3)

Vale ressaltar que os próprios autores reconhecem o sucesso dessa abordagem no que diz respeito às suas propostas didáticas. Visto que uma das funções da linguagem é comunicar, os autores apontam que as propostas que se inserem na perspectiva criativa têm demonstrado sua eficácia ao atuar como suporte à aquisição de informações nos contextos escolares. Nesse sentido, não criam uma oposição à essa perspectiva, apenas identificam enquanto abordagem de modo a reconhecer suas potencialidades e seus limites.

Ao abordar a perspectiva criadora, Oliveira Jr. e Girardi (2011, p. 4) apontam para a possibilidade de se avançar na problemática das diferentes linguagens no ensino de Geografia no sentido de entender as linguagens para além do ato simplesmente comunicativo, mas também como “viabilizadoras de novas produções de mundo”. Nesse sentido, os autores ressaltam que abordar as diferentes linguagens a partir da perspectiva criadora passa por considerá-las enquanto forma de produção e mobilização de pensamentos acerca do espaço no sentido de que as linguagens são produto, mas, ao mesmo tempo, produtoras do mundo.

[...] as próprias linguagens são tomadas como obras humanas nas quais se pode ou não, se consegue ou não dizer algo. A escolha de uma linguagem para

dizer alguma coisa, para criar alguma coisa é já uma escolha que definirá o conteúdo que será dito. Forma e conteúdo não se desgrudam, não se separam, mas antes se coadunam na gestação de pensamentos e obras. (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p. 4)

Nessa abordagem,

[...] temos a palavra linguagem deslocada para a ideia de produção de sentidos (ou sem-sentidos), tendo seu eixo de reflexão no entendimento das práticas criadoras de conhecimento geográfico que se efetivam em diversas linguagens, entendendo que todas estas práticas/linguagens têm em si mesmas uma dimensão pedagógica/educativa, geradora de conhecimentos e saberes sobre o espaço geográfico. (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p. 4)

Se por um lado, na perspectiva criativa, o conceito de representação aparece atrelado à ideia de uma verdade contida nas imagens (conforme discutimos no tópico 1.2), nas produções que tomam as linguagens a partir de uma perspectiva criadora, a ideia de representação é bastante divergente. De acordo com Oliveira Jr. e Girardi (2011),

Nos trabalhos que assumem as linguagens como expressivas dos desejos e engajamentos humanos, a palavra representação nunca é usada como espelho da realidade, mas sim como um artifício criado numa linguagem para dizer da realidade. A representação, portanto, não reflete o mundo, a realidade, mas sim a linguagem na qual a obra ganhou existência. (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p.4)

Cabe pontuar que em uma atualização do trabalho/texto produzido em 2011, Oliveira Jr. e Girardi (2020) apontam a partir de uma nova investigação que:

A perspectiva criativa mantém-se predominante quando lidamos com o “ensino de”, pois as linguagens, até mesmo as facilmente entendidas como pertencente ao campo da arte, como o cinema, tendem a ser reduzidas a uma instrumentalização, esvaziando a especificidade da linguagem para dar relevo a um pretenso “real” manifestado na obra. (Oliveira Jr.; Girardi, 2020, p. 63-64)

As perspectivas criativa e criadora nem sempre estão separadas/definidas, mas é a segunda que está em nosso horizonte quando pensamos esta pesquisa. É a busca por uma relação cinema-ensino que considera a linguagem/forma como partes importantes do processo de produção de modos de ver e pensar. Entendendo a forma como a expressão final do conteúdo, busca-se olhar para esta para fazer emergir os conteúdos. Trata-se, assim, de uma

busca/aproximação com a perspectiva criadora das linguagens entendendo que estas podem potencializar/fazer emergir diferentes conteúdos, novas visualidades e imaginações.

Ao se referir à imaginação, não se está apontando para o sentido de uma promoção de devaneios/fugas da realidade, mas sim para o entendimento de que nossas imaginações são compostas por imagens que permeiam as nossas concepções e relações com o mundo, participando, inclusive, de sua produção. As artes, sobretudo as imagéticas, têm um papel fundamental nessa produção de experiências estéticas que deixam de ser apenas representação do mundo para constituí-lo.

1.4 Por um diálogo entre a realidade e a (potência criadora da) imaginação

Ao buscar em um dicionário filosófico, encontramos a seguinte definição para imaginação:

Faculdade de formar imagens reproduzindo o que foi percebido ou registrado mentalmente o que antes foi objeto de uma percepção (imaginação reprodutora). Mas também a faculdade de combinar imagens provenientes da experiência num novo conjunto: É então a imaginação criadora ou inovadora. (Durozoi; Roussel, 1993, p.197)

Para Vygotsky (2018, p. 13), a atividade criadora seria tudo aquilo em que “[...] se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”. Para o psicólogo russo, a atividade humana se apresentaria em dois tipos: as do tipo reconstituídor ou reprodutivo e as de tipo combinatória ou criadora.

As atividades e comportamentos do tipo reconstituídor ou reprodutivo seriam àquelas ligadas à memória e que consistiriam em “reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vygotsky, 2018, p. 13). Nesta, não haveria, portanto, a criação de algo novo, apenas a repetição mais ou menos precisa de algo já vivenciado/do que existiu.

Por outro lado, no segundo tipo de atividade, denominada combinatória ou criadora, se apresentaria, por exemplo, aquilo que se esboça na imaginação enquanto um quadro do futuro ou de um passado distante, portanto, não vivenciados/sentidos anteriormente. De acordo com o autor, mesmo não tendo vivenciado um passado pré-histórico ou um futuro ainda “[...] posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro [...]” a seu respeito (Vygotsky, 2018, p. 15).

Com isso, o autor aponta que “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório.” (Vygotsky, 2018, p. 15).

Retomando à ideia apontada anteriormente (final do tópico 1.3) de que, ao se referir à imaginação, não se está apontando para o sentido de uma promoção de devaneios/fugas da realidade, Vygotsky nos ajuda a pensar essa questão ao apontar que:

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (Vygotsky, 2018, p. 16)

Há que se ressaltar, ainda, o apontamento de Vygotsky para a ideia que está sendo discutida de uma criação cotidiana que não diz respeito somente à gênios eleitos com suas descobertas notáveis e grandes obras, mas que a criação também está presente no cotidiano, sempre que alguém imagina, cria algo novo combinando e modificando elementos. Essas atividades de criação estariam presentes já nas crianças quando estas elaboram suas brincadeiras:

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (Vygotsky, 2018, p. 18)

De acordo com o autor, mesmo quando a criança está partindo de uma experiência conhecida anteriormente, há uma atividade combinatória da imaginação no processo de (re)criação de situações.

Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. E essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (Vygotsky, 2018, p. 19)

Ao buscar aprofundar o modo como ocorre a atividade criadora de combinação, Vygotsky pode nos ajudar a pensar a relação entre a imaginação (também referida como fantasia) e a realidade argumentando pelo entendimento de que a visão comum que separa fantasia/imaginação e realidade com uma linha intransponível estaria incorreta. Para isso, Vygotsky apresenta o que seriam quatro principais formas de relação entre o que propõe como a atividade de imaginação e a realidade, de modo a buscar superar a ideia de imaginação como simples “divertimento ocioso da mente” entendendo-a como uma “função vital necessária” (Vygotsky, 2018, p. 21-22).

A primeira forma através da qual imaginação e realidade se relacionam se apresenta, conforme Vygotsky, na medida em que todas as obras da primeira sempre se constroem por meio de elementos retirados da segunda e presentes nas experiências anteriores das pessoas.

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas são nada mais do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação. (Vygotsky, 2018, p. 22)

É a partir disso que Vygotsky aponta o que considera a primeira e mais importante lei que rege a atividade da imaginação a partir da seguinte formulação:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (Vygotsky, 2018, p. 24)

É também a partir dessa relação estabelecida entre a imaginação e a realidade que a ideia de separação/contraposição de ambas seria incorreta. Sobre esse aspecto, Vygotsky aponta que:

A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real. (Vygotsky, 2018, p. 25)

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade diz respeito àquela que se realiza orientada pela experiência de outrem. Trata-se do que imaginamos com base na descrição de outra pessoa a partir de uma experiência que não vivenciamos diretamente. Nessa segunda forma de relação,

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (Vygotsky, 2018, p. 27)

Diante dessa relação, podemos pensar o próprio cinema enquanto uma linguagem que, ao atuar nessa produção e contação de histórias por meio de suas narrativas, imagens e sons, também atua na produção de imaginações e possibilita experiências não vivenciadas diretamente e, com isso, a ampliação do conhecimento. No entanto, nos filmes, para além do que imaginamos a partir do que é dito, temos uma construção imagética que nos é mostrada e que responde a determinados regimes de imagens e estéticos, produzindo, assim, determinadas maneiras de olhar para o mundo. Nesse sentido, cabe apontar novamente a problemática de se pensar os filmes em sala de aula como mera ilustração de conteúdos sem que haja uma reflexão destes enquanto forma que produz determinadas maneiras de ver/pensar o mundo.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade discutida por Vygotsky está ligada à dimensão emocional. Essa forma teria sua manifestação através de dois modos. O primeiro modo diz respeito à ideia de que determinadas emoções evocariam imagens/imaginações correspondentes. Nessa relação,

[...] a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. [...] Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. (Vygotsky, 2018, p. 27-28).

O segundo modo de ocorrência dessa forma de relação se daria como uma inversão do primeiro. Desta vez, trata-se da manifestação na qual as imagens influem nos sentimentos e emoções dos sujeitos. Este caso, Vygotsky chama de *realidade emocional da imaginação* configurando a ideia de que “[...] qualquer construção da fantasia influi, inversamente, em nossos sentimentos e a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa e dela se apossa” (Vygotsky, 2018, p. 30). À exemplo desse segundo modo, podemos pensar nossas próprias experiências com os filmes que, por mais fantasiosos e ficcionais que sejam, podem produzir em nós emoções verdadeiras.

Por fim, na quarta forma de relação entre a imaginação/fantasia e a realidade, Vygotsky aponta que:

[...] a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (Vygotsky, 2018, p.30-31)

Essa criação não estaria restrita aos “dispositivos técnicos” e ao campo das ações práticas criados pela imaginação combinatória humana, mas também se daria no campo da imaginação emocional (Vygotsky, 2018, p. 31). Esse dado é bastante relevante para o que se buscou discutir até aqui, pois diz respeito à possibilidade de nossas experiências com o mundo, ao passarem por processos combinatórios e de reelaboração, resultarem em algo novo que não se encontrava, até então, na realidade.

À despeito de detalhes do funcionamento da imaginação e seus “mecanismos” psicológicos, descritos por Vygotsky em seu trabalho, destacamos aqui, a partir do que foi exposto de seu pensamento, a capacidade criadora que se dá por meio da imaginação a partir da combinação de elementos da experiência do sujeito com o mundo e as imagens que o permeiam. Essa criação também se manifesta nas linguagens – incluindo, é claro, o cinema – à medida que nestas são criadas formas e artifícios para dar existência às diferentes expressões, conteúdos, etc.

É a partir do que foi exposto até aqui que entendemos a imaginação como parte importante do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, retomamos Fresquet (2020) ao apontar que,

A partir de Descartes, a imaginação é destituída de seu papel de mediadora entre sentido e intelecto. Ao contrário, penso que é dessa contaminação da experiência sensível, das sensações, das emoções e das intuições que o conhecimento se torna visceral, que é possível subjetiva-lo em experiências de alteridade. Trata-se de um conhecimento que, como as imagens do cinema, fica tensionado entre a crença e a dúvida, pelo que nos oculta e revela do seu processo. Especialmente hoje, que vivemos mergulhados em imagens das mais diversas nos diferentes espaços – virtuais ou não –, e ficamos em estado de suspeita. (Fresquet, 2020, p.24)

Com isso, justifica-se a necessidade de considerar os filmes – quando pensados enquanto linguagem no ensino – em sua importância na produção de imaginações, sobretudo, em sua relação com a Geografia que tem como uma centralidade as imagens mentais que (re)produzimos do mundo.

Nesta direção, no que concerne especificamente à Geografia, entendemos as imaginações a partir do sentido apontado por Massey ao se referir às imagens que carregamos do mundo. Sobre esse aspecto, a geógrafa aponta que “muito da nossa ‘geografia’ está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado.” (Massey, 2017, p.37). Nesse sentido, o cinema pode atuar na produção de imagens do mundo, seja reforçando determinadas imaginações, ou produzindo novas imagens do mundo a partir das formas que a linguagem cria para falar deste.

Sobre esse aspecto, Massey (2017) nos fala da importância de refletir sobre tais imagens na busca por um “pensar geograficamente”. Esse movimento envolve, conforme a autora, o questionamento dessas imaginações na busca por compreender como estas são produzidas e quais são os seus efeitos sobre a nossa forma de ser e estar no mundo. Nesse sentido, mesmo compreendendo o papel do cinema em produzir imagens/imaginários hegemônicos, também apostamos na sua potência em fazer emergir essas imaginações em sala de aula para, no papel de professores(as) de Geografia, confrontá-las.

Ao mesmo tempo, essa busca pela diferença e pela produção do novo, partem de uma compreensão do espaço como multiplicidade. Massey (2009) nos ajuda a pensar e conceituar o espaço a partir de três proposições fundamentais, entendendo-o como produto de inter-relações, como esfera de possibilidade/multiplicidade e que está sempre em um processo de devir.

Imaginar o espaço como produto de inter-relações é entendê-lo a partir de uma perspectiva relacional de mundo. Para Massey, “[...] as identidades/entidades, as relações ‘entre’ elas e a espacialidade que delas faz parte são todas co-constitutivas” (Massey, 2009, p. 9).

Para Doreen Massey, o espaço/espacialidade é produzido a partir/através da interação com o outro (seja esse outro vivo ou não vivo). Ao pensar o cinema nesse contexto, busca-se o entendimento de que há uma espacialidade produzida na interação sujeito-filme.

Quando falamos de espacialidades produzidas nessa interação, não estamos nos referindo a uma concepção de espaço que conseguimos, necessariamente, medir, delimitar (recorte espacial), mas da produção de concepções acerca do espaço e formas de olhar para o mundo que podem surgir a partir do contato do sujeito e suas geografias com as imagens do filme.

De acordo com Ferraz,

Como cada ser humano carrega em si um rol de experiências de vida, as quais se configuram em imagens mentais, é através da relação entre essas imagens pessoais com as apresentadas pelo cinema que se viabiliza a possibilidade de entendimento do mundo; nesse momento do encontro, a realidade imagetivamente acontece como forma de esclarecimento ou de questionamento para os homens quanto ao sentido, ou sentidos, da existência dos fatos e fenômenos. (Ferraz, 2012, p. 370)

Ao apontar para a necessidade de aproximação do conceito de imaginações geográficas com as manifestações artístico-literárias, Nascimento (2022) argumenta que as imaginações geográficas

[...] podem ser usadas como estruturas de compreensão das dinâmicas do poder, expressas por meio de formulações socioespaciais. Contudo, não só as dinâmicas de poder são expressas pelas imaginações geográficas. Sentimentos de lugaridade, os significados das paisagens para um determinado grupo social ou para pessoas específicas, modos de se relacionar com o espaço geográfico também estão presentes. Todas essas dinâmicas estão sempre em interação com espaços imaginários, promovendo discursos e entendimentos sobre o espaço, que, por sua vez, podem alterar a consciência geral e conseqüentemente o próprio espaço (GREGORY, 1994). Nesta compreensão, as imaginações geográficas são capazes de mobilizar o raciocínio geográfico, remodelar pensamentos, reelaborar práticas socioespaciais e, por fim, promover justiça espacial (HARVEY, 2006). (Nascimento, 2022, p. 180)

Do mesmo modo, consideramos a importância de entender o papel do cinema em produzir imaginações geográficas, aqui tomadas, sobretudo, em um sentido mais concreto de

uma imagem que se produz em tela e que se realiza nos contatos estabelecidos com o espectador.

A partir desse aspecto, podemos pensar o filme para além de algo pronto e acabado que utilizamos para ilustrar conteúdos escolares igualmente prontos e definidos a priori. Trata-se, antes, de uma janela que pode se apresentar como possibilidade para produção do pensamento a partir do contato do sujeito com as imagens do filme.

Assim, a reflexão aqui realizada também parte da tentativa de escapar, da busca por pontos de fuga da dimensão instrumental que coloca as imagens (neste caso, os filmes) no ensino de Geografia como mera ilustração da realidade dos conteúdos, a ideia de que as imagens devem aparecer como promotoras de uma concretude dos conteúdos prontos e acabados, bastante presente no ensino de Geografia.

Com isso, partilhamos da perspectiva de que as imagens e sons dos filmes podem atuar para além da ideia de ilustração dos conteúdos. A linguagem (que neste trabalho, se buscou experimentar a partir do cinema de animação) cria formas para expressar o mundo/as coisas e, ao fazer isso, talvez possam povoar nossa imaginação com novas imagens (No sentido já apontado a partir de Massey, 2017 e Ferraz, 2012).

Por último, talvez ainda permaneça a pergunta: por que considerar a imaginação na Geografia?

O geógrafo John K. Wright nos fala da importância de considerarmos a imaginação a partir de sua relação com o desconhecido. Para Wright, a imaginação se apresentaria enquanto imagens que projetamos e criamos sobre o desconhecido, a *terrae incognitae*. Sobre esse aspecto:

[...] a pouca extensão e profundidade do nosso conhecimento, além dos limites daquilo que pode ser conhecido por um indivíduo, transforma todo o planeta em um conjunto de pequenas terras incógnitas. É na permanente busca por tornar estas terras “cógnitas” que devemos valorizar a imaginação e a subjetividade como qualidades fundamentais para um bom geógrafo, e para uma ciência mais clara, viva, condizente com a realidade da vida. (Wright, 2014, p. 4)

Ao abordar a ideia de terras incógnitas em suas diferentes dimensões, Wright aponta que:

A pesquisa geográfica procura converter as *terrae incognitae* da ciência em *terrae cognitae* da ciência; a educação geográfica converter *terrae incognitae* pessoais em *terrae cognitae* pessoais. Nos dois casos o desconhecido estimula

a imaginação a conjurar imagens mentais do que procurar dentro dela e, quanto mais é encontrado, mais a imaginação sugere novas buscas. (Wright, 2014, p. 7-8)

Em relação à ideia de imaginação enquanto imagens mentais que compomos do mundo, apontadas a partir de Doreen Massey, Wright vai além ao falar de uma “concepção imaginativa” que também está ligada à criação. Conforme o autor, “A imaginação não apenas se projeta nas *terrae incognitae* e sugere rotas para seguirmos, mas também trabalha sobre as coisas que descobrimos e cria concepções imaginativas que buscamos dividir com os outros” (Wright, 2014, p. 8). Nesse sentido, Wright aponta:

Ao contrário das imagens mentais que podemos meramente evocar da memória – como a lembrança de cenas já vistas – uma concepção imaginativa é essencialmente uma nova visão, uma nova criação e, consequentemente, quanto menos imaginativos nós formos, menos nova e original será nossa escrita e ensino e menos eficientes seremos no estímulo de imaginações alheias. (Wright, 2014, p. 8)

A partir do que foi exposto, busca-se apresentar, na próxima parte deste trabalho, algumas reflexões decorrentes da proposição e dos resultados de atividades de experimentação que foram realizadas em diferentes contextos de formação envolvendo a exibição de filmes de animação.

MOVIMENTO II

O CINEMA DE ANIMAÇÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CRIADORA DAS LINGUAGENS

Como parte das reflexões através das quais se buscou pensar o cinema em sua relação com o ensino de Geografia, levantou-se a possibilidade da realização de experimentações com filmes de animação em contextos educacionais. Tratou-se de uma tentativa de produzir outros encontros e relações para além da ideia de uma utilização do cinema apenas para fins de ilustração de conteúdos específicos e sinônimo de representação da realidade de conteúdos dados. Nesse sentido, este capítulo se organiza de modo a apresentar, em um primeiro momento, uma contextualização (justificativa) da escolha que se fez pelos filmes de animação e, posteriormente, apresentar as experimentações realizadas, o modo como foram pensadas e quais resultados possíveis para (re)pensarmos as relações com a Geografia.

2.1 O cinema de animação e a criação de formas

A relação entre as diferentes linguagens e o ensino já é bastante discutida na Geografia, sendo o cinema uma das linguagens de grande expressão nesses debates. Com isso, a pergunta inicial que poderia ser feita aqui é: qual seria a particularidade dos filmes de animação (se há alguma) para que fossem eleitos para refletir sobre o ensino de Geografia e sua relação com o cinema?

Para começar a responder essa questão cabe apontar que, ao contrário do que é comumente reproduzido no dia a dia, ou mesmo nas classificações produzidas pela indústria, a animação não é um gênero, mas um formato. Sendo um formato distinto de produção audiovisual, a animação pode ser definida como “processo de criação da ilusão de movimento através da exibição rápida de uma sequência de imagens estáticas que apresentam mínimas diferenças entre si” (Athayde, 2013, p. 11). Ainda sobre esse aspecto, a Associação Internacional do Filme de Animação (ASIFA) apresenta uma distinção interessante ao definir a animação:

Enquanto o cinema de ação ao vivo prossegue no sentido de uma análise mecânica, através da fotografia, de acontecimentos semelhantes aos que serão apresentados na tela, o cinema de animação cria os acontecimentos utilizando procedimentos diferentes daqueles utilizados durante o registro automático.

Em filmes de animação, os acontecimentos ocorrem pela primeira vez na tela (BENDAZZI, 2004, p. 03; Apud RIBEIRO, 2019, p. 63).

A partir disso, podemos pensar que as animações, em um sentido geral, são as produções nas quais os acontecimentos e o movimento são criados e ocorrem (pela primeira vez) na tela, seja a Animação Tradicional (2D) realizada a partir de desenhos, ou Animação Digital (3D) produzidas a partir da computação gráfica.

Em um primeiro momento, a ideia de pensar a relação entre cinema e Geografia a partir de filmes de animação decorre de uma hipótese que temos levantado de que as animações possibilitariam outras disposições de olhares para e sobre o mundo por estarem, comumente, menos “presas” a um realismo fotográfico. Se, por um lado, a Geografia tem buscado nos filmes em sala de aula uma forma de confirmar em imagens a realidade de seus conteúdos a partir de sua suposta verossimilhança com o real, as animações poderiam se colocar como uma possibilidade de escapar de um olhar que busca apenas a ilustração do mundo e seus fenômenos para uma potencialização que estas apresentariam de criar formas outras para falar do mundo. Assim, conforme concluímos em outro momento, “[...] mesmo as animações se afastando da “realidade” fotográfica, estas podem interessar à Geografia no que diz respeito a produção do pensamento espacial, podendo, inclusive, potencializar olhares/discussões geográficas ao criar diferentes formas para falar da realidade.” (Oliveira; Nunes, 2023.)

O sentido de buscar “outros olhares” surge do entendimento de que as diferentes linguagens produziriam formas de ver e se relacionar com o mundo, sendo produto e, ao mesmo tempo, produtoras de mundos possíveis, imaginados e/ou que podem vir a ser (para além de uma realidade dada/a ser representada). Nesse sentido, trata-se de um entendimento geral de que as animações permitiriam mais facilmente uma fuga da necessidade de verossimilhança/realismo, estando, assim, mais abertas à fantasia. É evidente que isso não é uma regra e que se encontram animações que buscam o realismo assim como filmes de ação ao vivo que se desprendem do realismo em direção à fantasia. No entanto, os filmes de ação ao vivo estão mais restritos ao que é mostrado imediatamente frente à câmera e, portanto, são mais dependentes de um realismo das formas, a não ser que se desprenda dessa verossimilhança na montagem e edição. Filmes de ação ao vivo que assumem uma estética realista também demandam de mais lógica para fazer sentido.

Vale ressaltar que as animações também têm sua origem na realidade, sendo por ela afetadas. No entanto, entendemos que as animações produzem novas visualidades, seja a partir da combinação de formas do real, ou mesmo dando existência a formas da imaginação.

Cabe retomar aqui que, quando se aponta para uma “fuga” da ideia de representação do real, o que se está buscando é a tentativa de superar um olhar para os filmes a partir da ideia de que estes estariam apenas representando uma realidade dada/pré-concebida. Com isso, trata-se, conforme aponta Oliveira Jr. e Girardi (2011/2020), de entender a representação como o artifício criado pela linguagem para expressar (e não a equivalência/correspondência direta com o real).

A partir disso, a ideia de pensar os filmes “para além da representação do real” não busca ignorar que seus conteúdos são afetados e carregam os elementos do real. Ao contrário, trata-se de considerar que os filmes podem criar novas formas para expressar o mundo e, com isso, produzir no contato com os sujeitos-espectadores novas imaginações e formas de ver. A criação do novo seria justamente o resultado da composição/recombinação desses elementos produzindo novas visualidades, olhares e relações.

Com isso, a ideia é buscar interações com os filmes de animação de modo a produzir olhares diferentes daqueles voltados à instrumentalização de filmes para fins de ilustração de conteúdos (o que não quer dizer que não se possa fazê-lo).

2.2 Experimentações com os filmes de animação

A partir das discussões levantadas até aqui, uma das etapas deste trabalho foi a realização de atividades de experimentação em diferentes contextos educativos. Essas atividades envolveram a exibição e discussão de duas animações nacionais, sendo elas: *O Menino e o Mundo* (2013) do diretor Alê Abreu e o curta animado *Pajerama* (2008), de Leonardo Cadaval.

No filme *O Menino e o Mundo*, acompanhamos a história de um menino que mora no campo com a sua família. Quando o seu pai parte em busca de trabalho na cidade grande, o Menino, curioso e entristecido pela sua ausência, decide sair de casa para explorar o mundo que se constrói diante de seu olhar. No seu caminho, o Menino se depara com as complexidades e contrastes do seu mundo – a natureza e a indústria, a simplicidade e o caos, a tradição e o “progresso”. O mundo percorrido pelo Menino nos é apresentado em um estilo visual único que mistura colagens de traços simples em cores vibrantes, refletindo uma perspectiva inocente e imaginativa do olhar do Menino para o mundo que ganha existência na animação.

Figura 1 - Cartaz do filme O Menino e o Mundo



Fonte: O Menino e o Mundo, Alê Abreu, 2013.

Há que se destacar, ainda, que a animação não possui diálogos tradicionais e, com isso, sua narrativa é guiada por músicas e sons que são fundamentais para a produção do ritmo da aventura vivenciada pelos personagens.

A segunda animação exibida foi *Pajerama*, cujo nome vem do tupi-guarani e significa Futuro Pajé. Nesse curta animado, acompanhamos um jovem indígena que, ao adentrar a floresta em um ritual tradicional de caça, se vê transportado para uma jornada através do espaço-tempo que se distorce em um mundo estranho e caótico. A partir daí, o jovem indígena se vê no confronto com imagens e formas de um futuro urbano-industrial no qual a sua espacialidade é suprimida pelo concreto, pela tecnologia e pelo consumo. Com isso, acompanhamos uma imersão em cenários de sobreposição entre um passado ancestral e um futuro distópico diante de um mundo em rápida transformação.

Figura 2 - Cartaz do curta *Pajerama*



Fonte: *Pajerama*, Leonardo Cadaval, 2008.

A escolha dessas animações se deu a partir das formas produzidas por estas para falar do mundo e, conseqüentemente, da potencialidade que estas podem ter de fazer emergir pensamentos acerca do espaço. Ambas as animações apresentam uma inventividade no que diz respeito às visualidades produzidas, além de um “teor onírico” que pode provocar a imaginação do espectador a partir das formas que dão existência.

De acordo com Nascimento (2022),

Os filmes de teor onírico, com sua dinâmica própria de devaneio e de inventividade, nos lançam numa geografia dos sonhos (DARDEL, 2015). Não se pode, portanto, negligenciar a imaginação, pensando-a apenas como a louca da casa. Ao contrário, é preciso salientar que é uma capacidade inerente ao ser humano; que ela faz parte da condição de ser e estar no mundo e, por isso, é essencial na Geografia (BESSE, 2014). (Nascimento, 2022, p. 226)

Levando em conta esse aspecto, a ideia foi “povoar” a imaginação dos alunos com essas formas produzidas pelas animações para falar do mundo na busca por fazer emergir do contato com esses filmes, pensamentos e conteúdos nos quais a dimensão espacial se faz presente.

Ainda conforme Nascimento (2022),

É preciso lembrar que levar em conta o domínio do imaginário, da fantasia, não significa entrar pelos caminhos do irracionalismo. Isso porque o não-racional não é, necessariamente, irracional, mas possui sua própria racionalidade. O não-racional, portanto, também emite e remodela discursos e conteúdos sobre a realidade; o imaginário também é parte constituinte da realidade (MAFFESOLI, 2010). Assim, a dimensão onírica, imaginária da existência também deve ser centro de atenção da ciência preocupada com o ser humano em sua totalidade; afinal, é próprio do humano o sonhar. Nesta senda, com Bachelard (2006), vislumbramos, pois, que o racional e a criação poética não são excludentes. No pensamento bachelardiano, o ser humano possui uma “vida dupla”: a racional e a onírica. (Nascimento, 2022, p. 226)

Com isso, esperava-se com a exibição e discussão das animações que estas pudessem funcionar como acionadoras/mobilizadoras de visualidades para a produção de imagens dos espaços/espacialidades dos(as) alunos(as). Em outras palavras, esperava-se que essas animações pudessem fazer emergir imagens que povoam o(s) mundo(s) desses(as) alunos(as), ou ainda, lançar outros mundos nas imaginações destes. Trata-se, portanto, de uma aproximação que temos buscado com a ideia de dispositivo.

Uma maneira de abordar o dispositivo a partir de Deleuze é considerá-lo como um conjunto de elementos heterogêneos, sejam materiais ou imateriais, que estão interconectados e operam conjuntamente de maneira específica. Esses dispositivos não são simplesmente

instrumentos ou máquinas, mas envolvem relações complexas e dinâmicas. O conceito de dispositivo é uma maneira de pensar sobre como diferentes elementos, sejam eles sociais, políticos, culturais, etc., se organizam e interagem para criar diferentes modos de ser e de pensar (Deleuze, 1990).

Deleuze, ao discutir o dispositivo Foucaultiano, aponta que são como

[...] máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo. Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela. (Deleuze, 1990, p. 155-156)

O dispositivo, nesse sentido, atua na produção do sujeito e suas subjetividades. Assim, o dispositivo (o cinema, por exemplo) carrega um conjunto de elementos capazes de condicionar modos de pensar, de ver, ser e estar no mundo. É a partir das discussões acerca da noção de dispositivo que se busca pensar as animações e suas formas como uma janela potencializadora de olhares sobre o espaço.

Nesse sentido, a partir da escolha de animações que acreditamos apresentar, de alguma maneira, uma inventividade no que diz respeito às suas formas/linguagem, busca-se pensar: a animação pode atuar (e como pode atuar?) na produção de imagens do mundo? Quais imaginações/imagens podem emergir a partir do contato dos alunos com esses filmes?

A ideia não era buscar nos filmes uma forma de ilustração ou comprovação da realidade. Nesse sentido, a escolha de filmes de animação se dá justamente a partir de uma tentativa de “escapar” da noção predominante de utilização de filmes para comprovar, a partir de uma ideia de realidade fotográfica, os conteúdos geográficos. Em outras palavras, buscou-se com a experimentação uma tentativa de construir pontos de fuga para “escapar” de um modelo mais fechado/instrumental de utilização do cinema no ensino de Geografia no qual se trabalha um conteúdo e, posteriormente, se busca nas imagens do filme apenas a sua ilustração. Desse modo, trata-se de uma tentativa de contribuir com as discussões acerca das relações entre cinema e ensino de Geografia e de (re)pensar práticas com o cinema em sala de aula.

As experimentações se desenvolveram a partir dos seguintes procedimentos: em um primeiro momento, foi realizada a exibição das animações que foram assistidas junto com os estudantes em diferentes contextos educativos. Para essa etapa, não foi feita intervenção prévia em relação a conteúdos específicos que deveriam ser observados. A ideia era dialogar a partir

das observações levantadas pelo(as) próprios(as) estudantes a partir de seus contatos com os filmes.

Após a exibição das animações, foi aberto um espaço de discussões sobre as mesmas no qual se permitiu que os estudantes espectadores pudessem falar livremente sobre aspectos gerais das animações, temas levantados, cenas que chamaram a atenção e pensamentos e reflexões que tiveram ao assistir. A partir das falas dos alunos, foram incentivados diálogos buscando apontar, sobretudo, elementos relacionados às formas produzidas pelas animações e os pensamentos que estas poderiam mobilizar.

Ao final da etapa de discussão dos filmes assistidos, foi feita a proposição da atividade que deveria ser realizada pelos estudantes e que seriam discutidas em um segundo encontro. Nessa etapa, foram feitas duas proposições de atividades.

A primeira proposição foi a produção de desenhos que poderiam ser realizados a partir da releitura de alguma cena ou remetendo a elementos com os quais se conectaram e/ou foram provocados nas animações, ou ainda, expressando alguma reflexão que tivessem a partir das animações assistidas em sala. Com isso, esperava-se que esses desenhos pudessem possibilitar e/ou potencializar a expressão e produção de pensamentos/imaginações espaciais dos(as) alunos(as).

A prática dos desenhos não aparece por acaso nessa relação de interação com as animações. Um primeiro motivo que se pode citar é a própria possibilidade de aproximação estética com as animações que, sobretudo com relação a “O Menino e o Mundo”, é produzida através de técnicas de desenho a lápis e giz, colagens, etc. e que, colocados em movimento, resultam na animação. No entanto, além dessa relação mais imediata, há outros motivos que nos fazem pensar o desenho como prática de experimentação.

Gláucia Figueiredo (2014) nos ajuda a pensar o desenho em sua relação com a pedagogia enquanto prática de provocação-experimentação. Para a autora, a prática do desenho poderia se configurar como uma importante forma de experimentação, no entanto, hoje se encontraria banalizada. De acordo com a autora, se na educação infantil o desenho ainda se apresenta como um importante instrumento de reconhecimento da criança em relação a si e ao mundo, configurando-se como uma ferramenta “pedagógico-experiencial”, essa relação se perde no decorrer dos anos.

Contudo, no decorrer dos anos, esse mesmo desenho, quando ainda existe, vai tomando outra conotação, qual seja a de mero dispositivo lúdico, ou seja, o desenho já não é mais uma “forma-conteúdo narrativo-experiencial”, mas apenas um momento de descanso e distração de que os pedagogos lançam mão

para fazer relaxarem as crianças tão cansadas de suas atividades conteudísticas. (Figueiredo, 2014, p. 105-106)

Nesse sentido, a autora continua sua crítica ao apontar:

Nesse contexto, tomando o exemplo do desenho, como tantos outros que existem, podemos perceber que tanto a escola enquanto instituição como a educação entendida aqui como uma “prática humana” são realizadas de maneira que quanto mais o tempo passa, menos nos conhecemos e mais nos adequamos [...] (Figueiredo, 2014, p. 106)

Para Wenceslao Machado de Oliveira Jr., os desenhos falam; e na prática docente, possibilitariam o desenvolvimento da escuta do professor em relação aos alunos. De acordo com Oliveira Jr., “O sentido forte desta prática educativa é o de possibilitar que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das ideias, imagens e conceitos que já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, nesse caso, de interesse geográfico” (2011, p. 14).

De acordo com Oliveira Jr., o desenho seria, ainda, uma linguagem na qual o espaço atua como “dimensão estruturadora”. Sobre esse aspecto, o autor aponta que:

Num desenho, a distribuição dos traços e superfícies no espaço do papel constitui-se em linguagem, assim como as proporções entre os diversos elementos, a centralidade dada a algum deles, as aproximações ou distanciamentos indicam concepções acerca daquele assunto (MASSIRONI, 1982). (Oliveira Jr. 2011, p. 15)

Por último, há outro elemento apontado por Oliveira Jr. em relação ao desenho e que nos permite uma aproximação tanto com o que temos discutido em relação às animações, quanto ao que buscamos com as atividades de experimentação realizadas. O desenho permite tanto uma “fuga da palavra” enquanto única forma de expressão, quanto uma fuga de regras pré-estabelecidas como as da linguagem cartográfica. Nesse sentido, o autor aponta na abordagem que faz dos desenhos o seguinte:

Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – o desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que às “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades. (Oliveira Jr. 2011, p. 17)

Com isso, a prática com os desenhos também busca se construir enquanto um dispositivo que possa mobilizar a produção de imagens/fazer emergir imaginações inspiradas pelas animações.

Além da prática com desenhos, outra proposição feita após a exibição e discussão das animações foi a produção de fotografias que fizessem alguma relação com uma cena, enquadramento ou contexto que o(a) aluno(a) havia pensado a partir das animações. Se há um caminho que busca uma representação da realidade dos conteúdos geográficos nos filmes, esse movimento inverso buscava produzir um olhar, um modo de ver/pensar com o filme. Em outras palavras, ao incentivar um olhar para a realidade a partir de uma estética produzida pelas animações, buscava-se verificar as possibilidades e potencialidades que essas novas imagens poderiam ter na produção de novas formas de pensar e ver o espaço.

Esse movimento com a fotografia também aparece no sentido de produzir deslocamentos da fotografia de um lugar de ilustração de paisagens dos lugares. Sobre essa relação, Oliveira Jr. (2019) nos alerta que:

[...] precisamos cuidar para não continuar a dizer aos nossos alunos que as fotografias de um lugar nos mostram a paisagem daquele lugar. Elas nos mostram, sim, imagens que têm como um de seus mediadores a paisagem daquele lugar, mas que também tiveram como mediadores a cultura fotográfica e a cultura do fotógrafo (que decidiu tirar a foto com um dado enquadramento e num dado ângulo), as potencialidades técnicas da câmera, suas lentes e filtros, os objetivos – turísticos, por exemplo – que levaram o fotógrafo a mirar aquele tema naquele lugar, entre outras mediações que atuam no processo de produção de uma imagem fotográfica que, inevitavelmente, partilhará o real tornando mais sensíveis certas partes e certos aspectos dele. (Oliveira Jr, 2019, p. 9)

Com a produção das imagens (desenhos e fotografias) realizadas com base na inspiração do contato com os filmes, busca-se discutir as relações espaciais dessas imagens que os alunos produziram do mundo, quais os sentidos produzidos a partir/através das formas (da linguagem) e quais as relações estabelecidas com as animações com os quais entraram em contato.

Feitas essas considerações, esclarecemos que as atividades de experimentação foram realizadas em três contextos escolares/educacionais. A primeira ocorreu nos dias 17 e 24 de abril de 2024 junto a alunos(as) do Ensino Médio no contexto do cineclube do IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul) – Campus Dourados, coordenado pelo Professor Dr. Fernando Firmino Messias. Participaram da atividade de discussão e produção de desenhos um total de 13 alunos(as).

A segunda atividade de experimentação foi realizada nos dias 16 e 23 de maio de 2024 com alunos da disciplina “As linguagens no ensino de Geografia” ministrada pela Professora Dra. Flaviana Gasparotti Nunes no curso de Geografia da UFGD. Participaram da atividade de discussão e produção de desenhos e fotografias um total de 6 estudantes.

A terceira atividade de experimentação, por sua vez, foi realizada com bolsistas integrantes do Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia (PET-Geografia) da UFGD nos dias 10 e 17 de junho de 2024. Ao todo, participaram da atividade de discussão e produção de desenhos e fotografias 6 estudantes.

Tendo em vista as atividades realizadas, no tópico a seguir serão apresentados alguns dos resultados desses encontros.

2.3 O desenho e a fotografia como criação a partir do contato com as animações

Neste tópico serão apresentadas algumas das produções de desenhos e fotografias que resultaram das atividades de experimentação com os filmes de animação. A sequência de apresentação das produções segue uma primeira divisão em relação aos três contextos de realização das experimentações e uma tentativa de agrupar, quando possível, essas produções a partir de eixos de diálogos que estas possibilitaram/possibilitam. As demais produções que não aparecem neste tópico estão dispostas no ANEXO ao final do trabalho.

Nesta primeira parte, estão algumas das produções realizadas por estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio do IFMS-Campus Dourados. Após a exibição das animações *O Menino e o Mundo* e *Pajerama*, debatidas no contexto de um cineclube do qual participavam, foi solicitado que realizassem um desenho ou releitura de uma cena (ou mais) que lhes chamou atenção buscando expressar pensamentos/reflexões que tivessem a partir das animações. Em uma primeira aproximação, os desenhos expressam algumas das discussões e temas levantados pelos(as) estudantes após assistirem as animações.

A sequência de desenhos-imagem apresentados a seguir nos revela algumas das discussões que marcaram o debate e os apontamentos dos alunos em relação à animação *O Menino e o Mundo*: as cores e o pássaro colorido como “representação da diversidade e das formas de ser”.

Figura 3



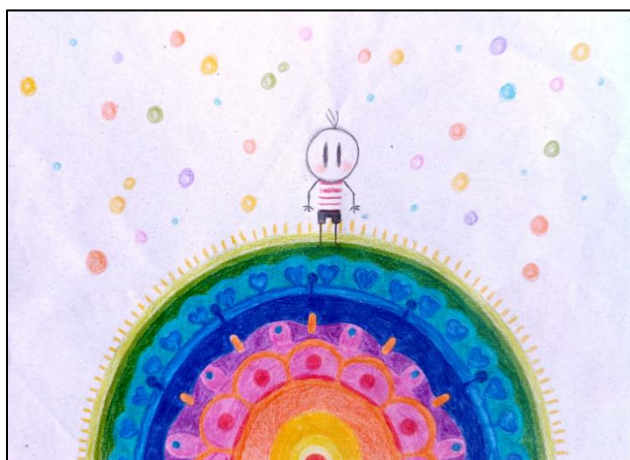
Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 4



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 5



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Nesse primeiro bloco (Figuras 3, 4 e 5) apresentam-se três desenhos produzidos pelos estudantes fazendo referência a elementos da animação O Menino e o Mundo. Nestes desenhos, observa-se uma apropriação de formas que os alunos apontaram como sendo representações da diversidade na figura dos pássaros coloridos, juntamente com pequenas bolinhas igualmente coloridas e que na animação podem ser interpretadas como uma materialização da música que é cantada/tocada em momentos de manifestações culturais. É importante destacar que a animação em questão não possui diálogos. Nesse sentido, exigiu uma atenção ainda maior às suas formas e sons e às ideias que estas evocam.

Durante a conversa sobre esses elementos da animação surgiu a ideia da música que remete à uma memória espacial (da infância, de uma paisagem). Conversamos sobre o modo como algumas músicas marcam momentos de nossas vidas, nos remete a determinados espaços. Essa observação emergiu como uma potencialidade da animação (enquanto uma forma) uma vez que nesta o som também se converte em imagem.

Sobre a mandala que podemos observar no desenho da Figura 5, é apontada por uma aluna em uma fala durante a discussão após a exibição da animação:

“O momento em que o personagem está fazendo a mandala escondido na fábrica, eu percebi como uma forma de mostrar a diferença para as outras coisas que eram criadas na fábrica que pareciam genéricas e sem personalidade...” (Fala de uma aluna durante a discussão)

Aqui, podemos destacar as cores como um importante elemento narrativo na linguagem da animação, resultando na estética que possibilita a produção dessas percepções. Esses elementos destacados (sobretudo através das cores) eram apontados em oposição à uma ideia de padronização provocada, conforme evocavam os alunos(as) em algumas falas, pela indústria e por um ambiente urbano repressivo.

Durante as discussões, os alunos apontaram para a ideia de resistência de grupos marginalizados percebidos nas animações. Essa ideia foi abordada, sobretudo, na figura dos pássaros que aparecem nos desenhos como um elemento marcante apropriado da animação.

Nas Figura 6 e 7 apresentadas a seguir, é possível observar elementos comuns com os desenhos anteriores.

Figura 6



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 7



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Na Figura 6, podemos notar que o Menino (personagem da animação) divide o desenho em duas metades. Em meio às bolinhas coloridas que também aparecem nos desenhos anteriores, há alguns valores de notas musicais remetendo à ideia musical presente na animação. São esses os elementos que formam o pássaro colorido da animação e que simbolizaria, conforme os alunos apontaram nas discussões pós-filme, a diversidade de formas de luta/resistências. Na metade à direita no desenho (Figura 6), podemos observar o que seria um blindado e logo abaixo, o outro pássaro que aparece na animação e que simbolizaria a antítese dessa diversidade/pluralidade contrapondo as manifestações de lutas/resistências. Essas figuras marcariam o elemento de repressão e autoritarismo que aparece na animação, sendo esse outro pássaro marcado por linhas mais retas e formas mais geométricas percebidas e reimaginadas no desenho (Figura 6).

A partir desses elementos possibilitados pela animação e recriados nos desenhos realizados pelos estudantes, podemos, no papel de professores, mobilizar exemplos de espaços de resistência. Não de modo a inserir nestes desenhos uma representação específica, mas aproveitando as percepções produzidas por estes para discutir espacialmente essas questões já percebidas pelos alunos a partir da estética produzida pela animação e reimaginadas em seus desenhos. Nesse sentido, trata-se de pensar com essas produções e como essas imaginações podem nos ajudar a olhar para o mundo. É nesse aspecto que a prática/situação que buscamos produzir se configura enquanto dispositivo que possibilita um modo de fazer/pensar com as imagens.

Para além desses elementos, há também alguns desenhos que produzem percepções paisagísticas a partir/através da animação assistida.

“Eu percebi que na hora que mostra a moradia deles na cidade, as casas mais simples ficam na base e em maior quantidade e no topo tinha um prédio mais desenvolvido e só tinha um representando que as pessoas ricas naquele cenário eram minoria.” (Fala de uma aluna durante a discussão)

Figura 8



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

No desenho apresentado na Figura 8, temos à esquerda o que é apontado como sendo “trabalhadores descendo do morro para trabalhar ‘na cidade’ e que depois retornam para as suas casas sem acessar a cidade”.

No centro do desenho (Figura 8), a cidade apresenta uma forma “piramidal” apropriada e reimaginada a partir da forma como aparece na animação (O Menino e o Mundo). No entanto, na criação/reimaginação apresentada no desenho, é interessante notar que apesar da forma da

cidade ao centro remeter à ideia de uma pirâmide social, o que é apontando como sendo os trabalhadores estão à margem da cidade. No desenho, há elementos bastante comuns de um imaginário das favelas, construído, sobretudo, a partir de um habitar nos morros. É interessante que essa imagem não apareça desta maneira na animação, mas que ao reimaginar o filme, tenha sido essa a imagem evocada no desenho. Aqui, temos um processo de criação a partir da imaginação combinatória na qual as formas da animação se juntam a outras imagens-referência que a aluna tem de “favela” para formar o desenho. Podemos, a partir desse aspecto, questionar quais referenciais imagéticos e espaciais constroem essa ideia.

Figura 9



Fonte: arquivo pessoal do autor

No desenho apresentado na Figura 9, temos o espaço do papel dividido em duas metades. À esquerda são desenhados elementos que remetem ao campo. À direita do espaço do desenho podemos ver a figura de um helicóptero, uma figura comum de indústria, um carro que atravessa um trilho com sinalização e, ao fundo, uma cidade com a forma que remete à animação.

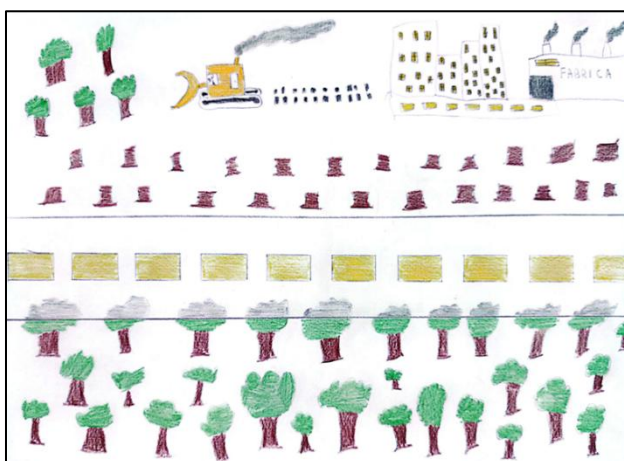
Na imagem, temos a ideia de campo e cidade como dimensões separadas. Aqui, os elementos que aparecem como evocadores de uma diversidade a partir das cores e formas estão associados ao campo. A cidade, por sua vez, se apresenta a partir de cores e formas mais homogêneas.

Essa separação entre a ideia do que seria o campo e a cidade é uma percepção provocada pela própria animação, na qual há uma paisagem mais colorida no campo ao remeter à infância do personagem principal, enquanto a cidade aparece como um ambiente mais homogêneo e acinzentado. Essa percepção é reimaginada no desenho a partir de uma separação e uma

dualidade campo x cidade sem que haja uma aparente conexão entre esses espaços. Nas discussões com os alunos(as) essa dualidade também apareceu a partir de uma ideia de dualidade entre homem x natureza. Trata-se de uma dualidade que os desenhos trazem à tona e que pode ser questionada/problematizada. Aqui, podemos pensar novamente o papel das imagens como produtos e produtoras de formas de ver/pensar o mundo e, nesse sentido, devem ser problematizadas para além da ser tomadas como simples ilustração de conteúdos.

Ainda no âmbito dessa discussão, o desenho apresentado na Figura 10 traz essas dimensões da relação homem x natureza, mas conectando-as a partir de elementos que evidenciam uma produção/transformação do espaço.

Figura 10



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

No desenho (Figura 10), as diferentes paisagens estão em interação e evidencia-se a transformação a partir da interação homem-meio. Há ainda uma separação demarcada pela rua que corta o desenho em uma metade superior e inferior. Na parte superior, apresenta-se uma paisagem modificada evidenciada pelas árvores derrubadas, a fábrica no canto superior direito e o trator que avança sobre as árvores restantes. Na metade inferior separada pela rua, a paisagem ainda inalterada.

A partir dessa primeira apresentação de alguns dos desenhos produzidos no contato com a animação, é possível notar as diferentes maneiras com que cada espectador se apropria de formas do filme conectando-se mais ou menos com diferentes elementos destas.

Na sequência, apresenta-se algumas das produções que foram realizadas por alunos(as) da disciplina “As linguagens no ensino de Geografia”, da graduação em Geografia da UFGD, a partir de discussões acerca das animações ocorridas nos dias 16 e 23 de maio de 2024.

Figura 11 – Casa de Reza na FAIND/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

“Eu pensei em trazer ela porque é... pra mim ela tem um pouco da... tá contida na imagem aquela ideia do segundo filme, né? Que é o curta (Pajerama), que ele mostra assim... de certa forma o conflito e a coexistência dos dois povos, tanto os não indígenas, quanto os indígenas. Pra mim, a casa de reza nessa imagem tem muito disso. Você tem toda uma universidade pensada como uma estrutura, como uma arquitetura toda assim... de uma forma bem específica e no meio você tem uma casa de reza indígena com uma cultura diferente e pra mim fica muito marcado a coexistência dessas duas coisas naquela placa ali [...]” (Comentário do autor da fotografia durante a discussão realizada)

A fotografia (Figura 11) e os pensamentos que ela revela emergem de um olhar para o espaço e para a própria imagem que se dá no contato com a animação (*Pajerama*). Ao revelar a coexistência de diferentes formas espaciais, podemos pensar a ideia de multiplicidade espacial e a coetaneidade da diferença da qual nos ajuda a pensar Doreen Massey.

Figura 12 – *Frame* referência da animação O Menino e o Mundo



Fonte: O Menino e o Mundo, Alê Abreu, 2013.

Figura 13



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

“Essa foto eu tirei lá no Sesi de Presidente Epitácio. Eu não sei se todo mundo conhece, é bem lá na divisa do estado. Eu tirei em fevereiro essa foto, no carnaval. Estava em um evento da igreja lá. Quando eu vi essa cena [da animação] me remeteu a um tempo que hoje em dia está escasso. Quando eu vi essa cena me lembrei dessa foto que eu tirei. No momento que eu tirei essa foto eu estava sentado ali, conversando, olhando as estrelas. Me remeteu [a cena do filme] a momentos que ocorreram nesse dia [da realização da fotografia]. E foi importante porque nesse evento ninguém tinha celular, era tipo um retiro. Então são momentos que hoje em dia estão escassos, acho que é difícil alguém ficar sentado, contemplar a natureza. Foi essa a ideia que tive quando vi essa cena.” (comentário do autor da fotografia durante a discussão realizada)

A partir dessa produção (Figura 12) e dos sentidos a ela atribuídos, podemos pensar sobre a forma como estabelecemos diferentes relações/contatos com as imagens. Daí a ideia de

pensar os filmes (e a própria fotografia) para além de representações absolutas de determinados conteúdos/conceitos, pois a relação que o autor da fotografia estabelece a partir do contato com a cena com o qual se conecta na animação, aparece carregada de sua forma de ser e estar no mundo, de suas experiências, um momento da vida no qual produziu determinados significados/sentidos (o contexto de produção da fotografia). Há, portanto, uma espacialidade vivenciada que permitiu um contato específico com o filme.

Um dos elementos que podemos pensar a partir disso é a ideia de que mesmo a fotografia não transmite um conteúdo intrínseco apenas, uma imagem essencial, mas uma produção de sentidos que ocorre no encontro com os diferentes sujeitos e suas subjetividades. Nesse mesmo contexto de discussão, outra fotografia produzida nos ajuda a pensar essa questão:

Figura 14



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

“Eu fiz essa imagem do pôr do sol que estava a coisa mais linda e relacionando com o curta metragem [Pajerama], o Sol para os indígenas é um deus porque é um preparo pra colheita, um sinal de prosperidade, porque a terra pra eles em si é muito importante, né? Nós não damos valor para a terra, nós não cultivamos a terra. Pra nós a terra só tem valor em questão de dinheiro; E para os indígenas não, a terra tem um significado, tem uma história. Então eu pensei no curta metragem, a questão da transformação. Cada vez mais as construções acabam expulsando os indígenas das suas próprias terras. Por isso que eles ficam de um lado para o outro, porque os brancos começam a expulsar. É como o filme mostrou mesmo, é tanta construção que o indígena ficava assustado; e é isso que acontece nas terras indígenas, os povos brancos invadem as terras indígenas pra fazer pontes, estradas e várias outras construções e com isso os indígenas vão perdendo

seus espaços de produção, de colheita...” (comentário da autora da fotografia durante a discussão realizada)

A partir da relação feita pela autora da fotografia apresentada na Figura 14, é possível pensar a ideia da imagem para além da fotografia, pois a imaginação produzida a partir desta quando a autora comenta o sentido atribuído ao sol não está ilustrada na paisagem fotográfica. Nesse sentido, se pensada a partir de um uso para fins de ilustração, essa dimensão do modo como a estudante se relacionou com a imagem se perde.

Há um elemento que aparece novamente no contexto desta experimentação e que ganha forma no desenho apresentado a seguir:

Figura 15

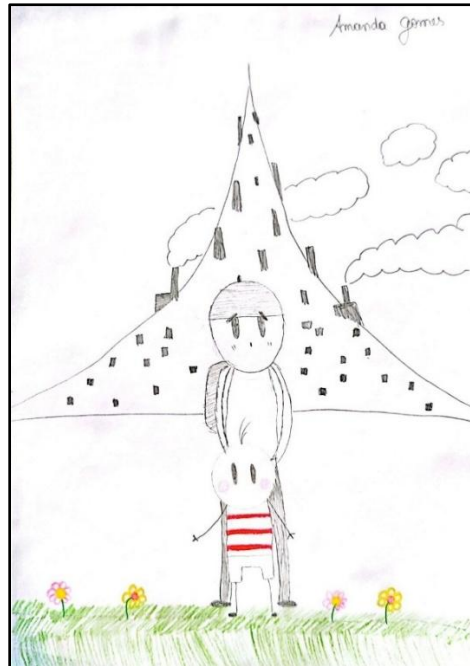


Fonte: arquivo pessoal, 2024.

De uma forma parecida com o que aparece em desenhos da experimentação anterior, o desenho apresentado na Figura 15 também produz uma paisagem dividida ao meio, desta vez a partir de uma árvore que demarca o limite entre uma ideia de campo em oposição à cidade, a vegetação com cores vibrantes e o concreto acinzentado. Uma ideia que marca uma concepção do que é natureza como uma oposição ao espaço urbano.

Quando nos voltamos para os desenhos produzidos no terceiro contexto de experimentação, realizado junto aos estudantes do PET-Geografia nos dias 10 e 17 de junho de 2024, nos deparamos com alguns elementos comuns que também haviam aparecido, de certo modo, nas demais experimentações realizadas. Ambos os desenhos (re)produzem uma dualidade comum entre campo e cidade (Figura 16), entre o menino e o mundo (Figura 17). Que mundo é esse?

Figura 16



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 17

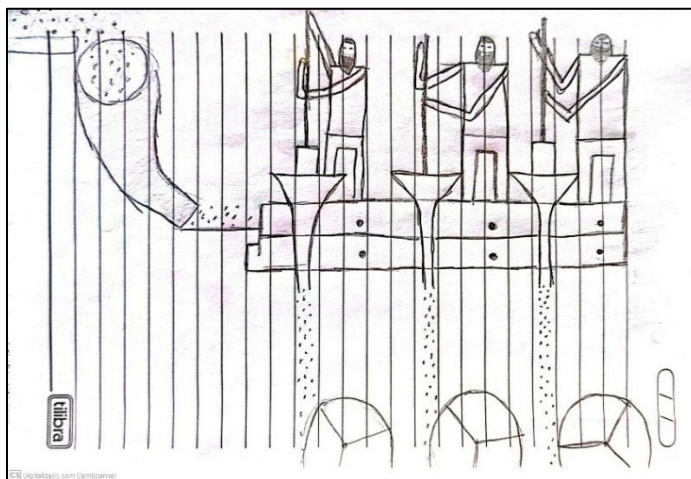


Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Durante as discussões, ambos os desenhos aparecem acompanhados de comentários que expressam o olhar inocente e colorido do Menino frente a um mundo industrial, monótono, por

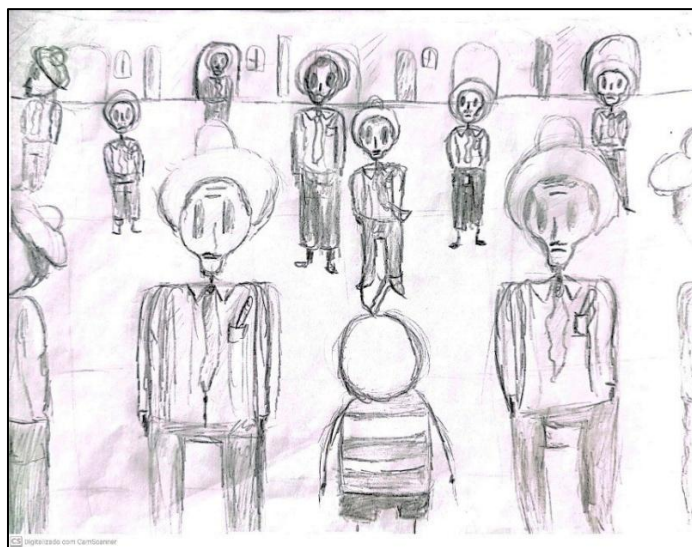
vezes sem cor, que caracterizam uma vida adulta deprimente e marcada pelo controle (Figura 16), da esteira de produção (Figura 18) e da homogeneização do ser (Figura 19).

Figura 18



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 19



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Há, no entanto, algumas produções que buscam lançar outros olhares sobre essa ideia de separação e essas imagens mais “pessimistas”. Trata-se de algumas das fotografias produzidas por três estudantes do PET-Geografia nesta última atividade de experimentação.

Figura 20



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Essa fotografia aparentemente simples carrega uma reflexão pensada em sua concepção. Do ponto de vista dos elementos que a compõem, podemos descrever um poste em primeiro plano tomado de baixo para cima e ocupando a centralidade da imagem, ao fundo podemos ver a copa de uma árvore deixando algum espaço para o céu. Há um destaque, no entanto, dado à cor marrom/avermelhada e, a partir desta, podemos identificar no topo do poste, o ninho de um joão-de-barro.

Há aqui, conforme o estudante que produziu a fotografia, uma busca por construir um olhar para além da ideia de separação entre sociedade x natureza. Além disso, o joão-de-barro que constrói seu ninho em meio às formas urbanas pode ser pensado na fotografia como um paralelo ao pássaro na animação (*O Menino e o Mundo*) enquanto um símbolo de resistência. Nesse sentido, o próprio pássaro da animação pode ser ressignificado não como a *representação* da resistência de grupos sociais, mas como um pássaro concreto que resiste e (re)constrói seus espaços em meio às formas urbanas.

Há linhas de fuga. Como bromélias que encontram brechas e aberturas em meio à linearidade dos fios (Figura 21) e a dimensão do encontro e da coletividade como forma de resistência, conforme a ideia que o desenho e a fotografia da Figura 22 realizados por outro estudante parece produzir.

Figura 21



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 22



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

“O que vejo nessa imagem aqui é solidariedade, coisa colorida, coisa bonita...O contexto dessa foto é o seguinte: eu tenho um amigo lá na Bororó

chamado Geovanir e a casa dele é perto de nascentes. A gente fez uns projetos de recuperar as nascentes fazendo plantios em mutirões...Aí depois de plantar, a gente ia tomar banho na água no açude lá no final da tarde. Então, o pessoal ia caminhando assim nessa felicidade toda, ações solidárias sendo feitas ali no espaço, ações solidárias que modificam o espaço e hoje em dia lá está parecendo uma floresta mesmo com várias árvores nativas que foram plantadas, inclusive alimentos, virou realmente uma agrofloresta [...] acho que essas ações solidárias que vão traçar o rumo pra um novo mundo, né?”
(comentário do autor da fotografia durante o momento de discussão das produções)

Essas imagens têm algo de devir, talvez possamos aprender algo com elas.

2.4 Para pensar resultados?

A experimentação com dispositivos abre caminhos que possibilitam a produção e o encontro com o inesperado. Se estabelece uma condição de partida sem saber quais serão os resultados. Nesse sentido, não se trata de uma prática que visa a ideia de um resultado específico cujo sucesso possa ser medido em um sentido tradicional de avaliação. Com isso, podemos pensar a partir de pistas que acreditamos terem se apresentado enquanto potencialidades da prática realizada e suas produções.

Uma primeira potencialidade que as experimentações realizadas nos possibilitam pensar é a multiplicidade de contatos que resulta das experiências de cada estudante com os filmes nos diferentes contextos educativos. Aqui, também se destaca nas práticas realizadas a possibilidade de se pensar as animações para além da faixa etária para a qual estas são comumente destinadas, podendo proporcionar imaginações para jovens e adultos como foi o caso do contexto universitário.

Outro elemento que nos parece forte na realização das experimentações é que as imagens estão a construir percepções para além de uma função de ilustração de algo dado. Há nessas produções uma apropriação da animação que não é apenas temática, mas também estética. Ao considerar a multiplicidade de possibilidades construídas nessa relação, talvez possamos escapar da ideia de que as imagens serviriam à Geografia enquanto ilustradora de conteúdos essenciais.

Há também algumas permanências, o que podemos entender enquanto limites nas produções da prática que propusemos, como a necessidade do texto (do discurso) acompanhando algumas das fotografias para “superar” a representação. No entanto, entendemos que: ainda que, em alguns momentos, haja uma “dependência” do texto, essas

imagens foram criadas em função de produzir olhares e reflexões a partir do contato com as animações assistidas. Aqui, podemos apontar, ainda, que não há uma função didática nessas imagens. Acreditamos, assim, que as fotografias produzidas possibilitam uma fuga do clichê da fotografia didática para a qual já há um texto cujo o propósito da fotografia é ilustrar, evidenciar o conteúdo textual. No caso das fotografias e desenhos produzidos na experimentação, os pensamentos e reflexões foram produzidos conjuntamente num ato de pensar com a imagem, através da imagem, no ato mesmo de sua produção.

Nessa direção, também é possível pensar com a produção dessas imagens uma forma de fazer falar menos presa ao conceitual que pode estimular, no contato com os filmes, a produção de reflexões e olhares próprios (ou que partem) dos estudantes. Com isso, queremos dizer que as experimentações realizadas podem atuar como um dispositivo disparador de olhares e potencializadoras da produção de reflexões dos estudantes sobre os mundos percebidos por estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se produzir uma reflexão acerca das possibilidades de encontro do cinema com o ensino de Geografia. Visando criar encontros que pudessem deslocar o cinema desse lugar de ilustrador/explicador de temas e conteúdos, apostamos na experimentação com as animações enquanto dispositivo disparador para a produção de imaginações espaciais.

Por que imaginar em Geografia? Para criarmos outras geografias, outras possibilidades de olhar para um espaço caracterizado pela multiplicidade. Imaginar nos permite pensar o mundo para além do que ele é. Imaginar nos permite pensar o mundo a partir do que ele pode vir a ser. No contexto de uma educação em Geografia, esse exercício pode nos permitir uma aproximação com as imaginações de nossos alunos a partir das percepções espaciais que estes produzem e, com isso, um ensino que seja mais significativo com as demandas dos mesmos.

Buscou-se, também, discutir a necessidade o deslocamento da imagem de um lugar de prova do real. O realismo ou a busca por realismo nas imagens inseridas em um regime da representação pode acabar por esvaziar a Geografia e a experiência formativa em sala de aula. Se considerarmos que a realidade já está dada e que a imagem mostra essa realidade tal como ela é, se esvazia a experiência formativa e o espaço da produção. Nesse sentido, acreditamos

que as animações enquanto forma menos presa a um realismo imagético nos colocam em contato com outras maneiras ou modos de imaginar o mundo.

Cabe enfatizar que esta dissertação não buscou a proposição de um modelo ou uma sequência didática a ser reproduzida, mas sim uma reflexão a partir desse processo de experimentar com as possibilidades de encontro entre a Geografia e as diferentes linguagens que não àqueles voltados à representação, à imagem enquanto prova/evidência de uma geografia dada. Tratou-se de uma busca por produzir nessas pequenas situações com os estudantes, imagens que pudessem fazer emergir, no ato de sua produção, pensamentos e imaginações acerca do espaço.

Por fim, acreditamos que criar esses gestos e situações com a experimentação é como lançar sementes ao vento: às vezes essas sementes não dão origem a coisa alguma, outras vezes germinam em lugares inesperados e/ou inusitados como bromélias em fios de alta-tensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de. **CINEMA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 33, e153836, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100107&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 set. 2021.

ATHAYDE, Marco Antônio Souza de. Cinema de animação no Brasil: história e indústria moderna. 2013. 73 f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

DUARTE, Rosália. ALEGRIA, João. **Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação**. Educação & Realidade, n. 33 (1), 2008, p. 59-80.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **Imagem e Geografia: considerações a partir da linguagem cinematográfica**. Revista Espaço e Geografia, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 357-384, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/39946>. Acesso em: 1 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Gláucia. das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de amélie poulain. IN: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed. 2017.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. GEOgraphia, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out. 2017.

MASSEY, Doreen. **Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações**. GEOgraphia, v. 6, n. 12, 10 dez. 2009.

MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

NASCIMENTO, Francijonison Custodio do; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. **Geografia, cinema e imaginação: discursos geográficos em ‘O Senhor dos Anéis’**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 23, n. 87, p. 224–235, 2022. DOI: 10.14393/RCG238759285. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59285>. Acesso em: 29 jan. 2024.

NUNES, Flaviana Gasparotti. **Cinema e professores de geografia: aproximações e distanciamentos - considerações a partir da rede pública de Dourados (MS)**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 415–429, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i2.8661496. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661496>. Acesso em: 5 fev. 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **O que seriam as geografias de cinema?**. Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 27-33, dez. 2005. ISSN 1809-8150. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/8276>>. Acesso em: 30 mar. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1809-8150.1.2.27-33>.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de.; GIRARDI, Gisele. **Diferentes linguagens no ensino de Geografia**. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2011. Goiânia. Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. Goiânia, 2011, p. 1-9. Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Desenhos e Escutas. In: NUNES, Flaviana Gasparotti. **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD. 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. **FOTOGRAFIAS, GEOGRAFIAS E ESCOLA**. Revista Signos Geográficos, [S. l.], v. 1, p. 15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/60573>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. **O cinema como diferença na linguagem do ensino de Geografia: uma cartografia provisória**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 45–66, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.872. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/872>. Acesso em 20 dez. 2023.

O Menino e o Mundo. Direção: Alê Abreu. Produção: Tita Tessler Fernanda Carvalho. Roteiro: Alê Abreu. [S.l.]: Filme de Papel, 2013, DVD.

Pajerama. Direção: Leonardo Cadaval. Produção: Mayra Lucas, Paulo Boccato. Roteiro: Leonardo Cadaval, Glaz Entretenimento, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIMENTA, Thiago Albano de Sousa; FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira. **Geografia e Cinema: encontro entre linguagens – imagem e palavra**. ENTRE-LUGAR, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 89-105, dez. 2014. ISSN 2177-7829. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/5134>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê: teorias para cinemas e educações**. Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023.

QUEIROZ FILHO, A. C. **A geografia vai ao cinema**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 61–70, 2011. DOI: 10.20396/resgate.v19i21.8645706. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645706>. Acesso em: 30 mar. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ªed. 2015.

RIBEIRO, Leonardo Freitas. Afinal, o que é animação no cinema contemporâneo?. In: Animação: linguagem, hibridismos e novas tecnologias. n. 37, 2019. p. 57-73.

ROCHA, Luis Henrique Dias. **A linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia: considerações a partir do livro didático**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–20, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v12i22.1126. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1126>. Acesso em: 28 dez. 2023.

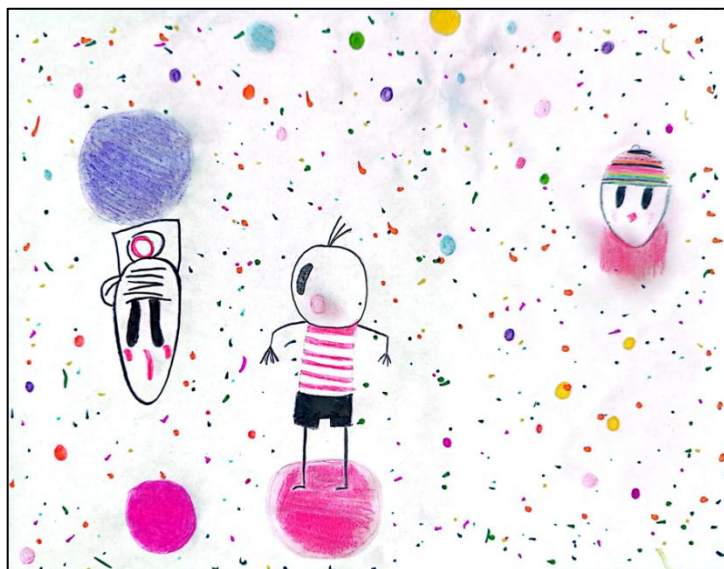
RODRIGUES DE OLIVEIRA, Anderson Luiz; NUNES, Flaviana Gasparotti. **O cinema de animação no ensino de Geografia: potencialidades para além da reprodução do “real”**. Geo UERJ, [S. l.], n. 43, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/80765>.

VYGOTSKY, Levi Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 1ªed. 2018.

WRIGHT, J. K. **Terrae incognitae: o lugar da imaginação na geografia** / Terrae incognitae: the place of the imagination in geography. Geograficidade, v. 4, n. 2, p. 4-18, 9 nov. 2014.

ANEXO
DEMAIS PRODUÇÕES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES

Figura 23 – desenho produzido por estudante do IFMS



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 24 - desenho produzido por estudante do IFMS



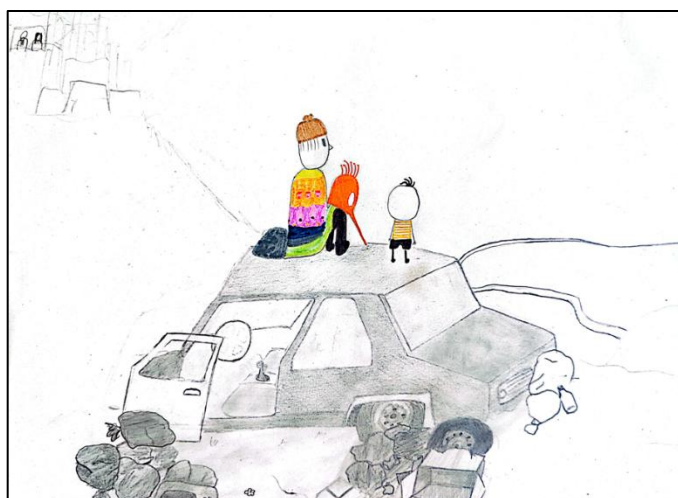
Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 25 - desenho produzido por estudante do IFMS



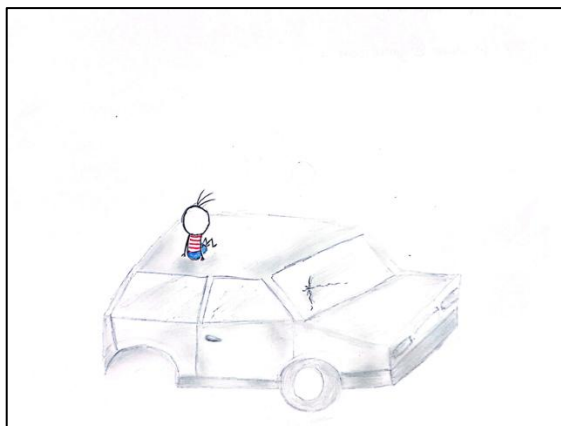
Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 26 - desenho produzido por estudante do IFMS



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 27 - desenho produzido por estudante do IFMS



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 28 - desenho produzido por estudante da graduação/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 29 - desenho produzido por estudante da graduação/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 30 - desenho produzido por estudante da graduação/UFGD



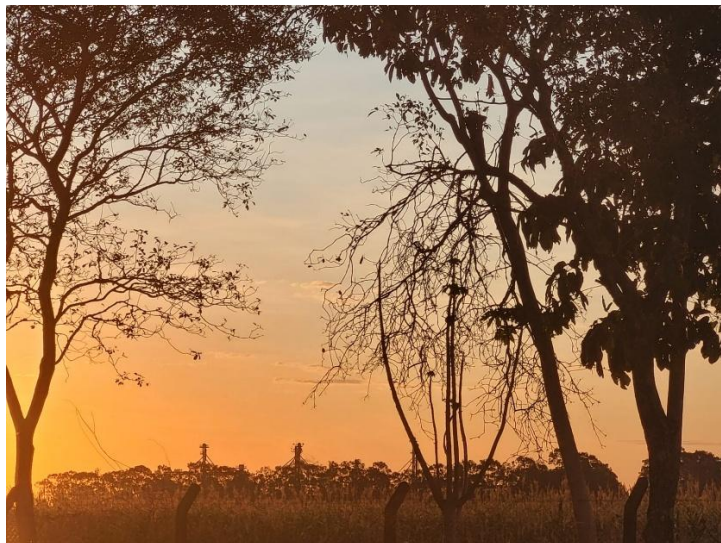
Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 31 – fotografia produzida por estudante da graduação/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 32 - fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 33 - fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Figura 34 - fotografia produzida por estudante do PETGeografia/UFGD



Fonte: arquivo pessoal, 2024.