Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O CINEMA COMO DIFERENÇA NA LINGUAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma cartografia provisória

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.
wences@unicamp.br

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pós-Doutor em Geografia pela Universidade do Minho, Portugal. Professor no Departamento de Educação, Linguagens e Arte da Unicamp.

Gisele Girardi
gisele.girardi@ufes.br

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

RESUMO

A escrita deste artigo se iniciou com uma demanda para atualizarmos um texto elaborado por nós há quase uma década, que tratava das conexões criativa e criadora das diferentes linguagens no ensino de Geografia. Foi realizado um levantamento geral utilizando o aplicativo Google Acadêmico, que resultou em um grande volume de obras. Na impossibilidade de lidar com todas elas, foi feito um recorte analítico para a linguagem do cinema. Foram consultados todos os textos (111, no total, de periódicos e anais de congressos, todos nacionais, no período de 2006-2019) e foram selecionados os que lidavam com perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas da relação cinema e ensino de Geografia (cerca de 10% do total). A partir da consulta geral aos textos e do estudo dos textos selecionados foi feita uma cartografia amparada na filosofia da diferença, que consiste em acompanhar como estabilizações, flexibilizações/negociações e transformações (características das linhas molares, moleculares e de fuga, respectivamente) vão compondo um entre dois corpos, no caso, o cinema e o ensino de Geografia. A despeito do imenso crescimento do volume de produções, percebemos que mantém-se como hegemônica a ideia de que a linguagem não deixa marca nos conteúdos da geografia acadêmica transformados em conteúdos escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema, Ensino de Geografia, Diferentes linguagens, Cartografia.

THE CINEMA AS DIFFERENCE IN THE LANGUAGE OF TEACHING GEOGRAPHY: a provisional cartography

ABSTRACT

The writing of this paper started with a demand to update a text written by us almost a decade ago, which dealt with the creative and creator connections of different languages in the teaching of Geography. A general survey was carried out using the Google Scholar application, which resulted in a large volume of works. In the impossibility of dealing with all of them, an analytical cut was made for the language of cinema. All texts were consulted (111, in total, from journals and conference proceedings, all national, in the period of 2006-2019) and those who dealt with theoretical, methodological and epistemological perspectives of the relationship between cinema and Geography teaching were selected (about 10% of the total). From the general consultation of the texts and the study of the selected texts, a cartography based on the philosophy of difference was made, which consists of follow the process to how stabilizations, flexibilities/negotiations and transformations (characteristics of the molar, molecular and flight lines, respectively) compose a between two bodies, in this case, cinema and teaching of Geography. Despite the immense growth in the volume of productions, we realize that the idea that language does not leave a mark on the contents of academic Geography transformed into school content remains as hegemonic.

KEYWORDS

Cinema, Teaching of Geography, Different languages, Cartography.

Introdução

Em 2011, na condição de coordenadores do Grupo de Trabalho "Diferentes linguagens no ensino de Geografia" do XI ENPEG[1], elaboramos um texto visando sistematizar, até aquele momento, como vinham se dando as produções em torno do tema. Interessava-nos tanto ver quais as linguagens estavam sendo agenciadas para os fazeres educativos no campo da Geografia, como as abordagens destas linguagens. Naquele momento percebíamos a existência de dois grandes grupos de preocupações que moviam professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras:

> - Um grupo no qual estariam os trabalhos onde a preocupação maior é com a comunicação/transmissão de algum conhecimento geográfico para outrem – em regra, alunos. Neste primeiro grupo estavam dois terços dos trabalhos apresentados nos últimos ENPEGs e, de maneira geral, os trabalhos que o compõem foram produzidos por professores da Educação Básica ou alunos de graduação em Geografia.
> - Outro grupo no qual estariam os trabalhos onde a preocupação maior é com o

[1] Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, realizado (Goiânia, 17 a 21 de abril de 2011).

> conhecimento geográfico produzido/construído em cada uma das linguagens utilizadas nas obras da cultura. Neste segundo grupo estava um terço dos trabalhos apresentados nos últimos ENPEGs, mas nota-se um crescimento dele nos Encontros mais recentes. De maneira geral, os trabalhos que compõem este grupo foram produzidos por pesquisadores/professores que trabalham com formação de professores em diversas universidades brasileiras.
> Ainda que estes dois grandes grupos não divirjam radicalmente em suas perspectivas – havendo mesmo trabalhos (professores e pesquisadores) que atuam em ambos – é de se notar que a distinta maneira como cada um dos grupos entende a palavra linguagem gera pesquisas, reflexões e ações bastante diferentes entre si (OLIVEIRA JR. e GIRARDI, 2011, p. 1-2).

Naquele momento havia um consenso tácito de que a linguagem cartográfica era a linguagem privilegiada para o ensino de Geografia. De fato, após a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na virada do milênio, o campo da cartografia escolar se expandiu enormemente, tendo não só GT específico nos ENPEG como um evento próprio[2]. As demais modalidades eram agrupadas em rótulos gerais, sendo os mais comuns os que traziam os adjetivos "outras", "diferentes", "novas", "múltiplas" para a companhia do substantivo "linguagens". Tais rotulações, ainda que não permitam estabelecer uma fronteira precisa que pudesse identificar um conjunto de artefatos ou de práticas, apontavam perspectivas variadas.

As "novas linguagens" apontavam o caráter inovador trazido pelas tecnologias de comunicação e informação. É preciso colocar em perspectiva que naquele momento começavam a surgir práticas de ensino baseadas em recursos de informática, começavam a ser criados os laboratórios de informática na escola básica e expandia-se a infraestrutura de internet. As "múltiplas linguagens" apontavam para a emergência da teoria das múltiplas inteligências (GARDNER, 1994), vislumbrando a diversificação das linguagens no ensino de Geografia como uma condição para sua efetivação. "Diferentes" e "outras" apontavam para variedades, sendo que a segunda carrega em si a assunção de uma como principal, a cartográfica, e as demais na condição de secundárias. Não havia, de fato, naquele momento, volume de produção que sustentasse, por exemplo, um GT ou evento de literatura ou de música ou de audiovisual. No nosso caso, a utilização do adjetivo "diferentes" queria dizer, antes de tudo, diferenças nas linguagens e nas abordagens, abarcando, inclusive, trabalhos de cartografia. Para nós, a expressão "diferentes linguagens"

> aponta para uma necessidade de versatilização e diversificação dos materiais utilizados no ambiente escolar. E nesta esteira aponta, também, para a superação da supremacia da linguagem verbal (oral e escrita) no ambiente da sala de aula.
> Também se pode dizer que esta intensificação da presença de outras linguagens

[2] Os Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares (há uma pequena variação no nome conforme as edições).

> no ensino de geografia se deve à crise da crença na (supremacia da) linguagem cartográfica como melhor arcabouço linguístico para dizer do espaço geográfico contemporâneo, em sua intensiva reticularização e em suas aceleradas mudanças de escala (OLIVEIRA JR. e GIRARDI, 2011, p. 1).

Diferença, portanto, como riqueza e não como índice da exclusão do hegemônico.

Os anos que se seguiram ao momento em que identificamos estas distintas abordagens foram marcados por alguns fatos notáveis que, sem dúvida, impactaram a produção nas diferentes linguagens. No aspecto institucional, houve ampliação do investimento em pesquisa, capilarização da distribuição de recursos de fomento e criação e consolidação de programas de incentivo ao desenvolvimento da pesquisa no ambiente da escola básica. Destacamos neste contexto, obviamente, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que marcou uma ampliação notável na produção científica de licenciandos e licenciandas no contato com o ambiente e a comunidade da escola básica. Outro aspecto refere-se à ampliação da rede de telefonia móvel, acompanhada pela melhoria dos dispositivos de comunicação celular e seu barateamento, aumentando sobremaneira o acesso da população a esta modalidade tecnológica. Aquilo que a sociedade acessava e reinventava – não há mais fotos físicas, qualquer episódio é filmável e disseminável, qualquer rota é conhecida por meio dos aplicativos de navegação, qualquer mapa pode ser marcado e compartilhado – entrava na escola como potência de produção de saberes geográficos em diferentes linguagens. Houve uma grande aceleração daquilo que já apontávamos como tendência no texto de 2011, de "a escola se apropriar da profusão de fontes informativas presentes no cotidiano extra-escolar, como meio de motivação ou sensibilização dos alunos aos conteúdos curriculares" (OLIVEIRA JR. e GIRARDI, 2011, p. 1).

Recentemente fomos provocado e provocada a rever o texto na perspectiva de atualizar a discussão sobre as diferentes linguagens[3]. O presente texto resulta, assim, da tentativa de dar conta da demanda para atualizarmos nossos próprios argumentos passados quase dez anos. Dizemos "tentativa" porque os primeiros passos para a aproximação aos dados que nos permitiriam atualizar o quadro revelou um volume imenso de produções, cujo merecido esforço de estudo dos contextos de aplicação e análise das implicações para a linguagem e para a geografia praticada na escola comporiam muito mais uma pauta para pesquisa futura do que para um único artigo. Recortes e ajustes foram se tornando necessários. Assim, apresentamos aqui os percursos

[3] Agradecemos a Ana Maria Hoepers Preve e Ana Paula Nunes Chaves, do Polo Florianópolis da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação", que nos convidaram para fazê-lo para a mesa "Diferentes linguagens no ensino de geografia", na "I Jornada de investigação em Geografias, imagens e educação" (Florianópolis/Udesc, maio de 2019).

que fizemos até chegar a uma cartografia específica para o que se passa entre o cinema e o ensino de Geografia. O texto de 2011 foi sempre nosso horizonte e balizamento, pois nosso interesse está na composição entre as perspectivas criativa e criadora das linguagens no campo da educação em Geografia.

Três movimentos para uma cartografia

O problema que nos exigia pensamento se referia ao que se fez e se faz no Brasil desde 2011 nas relações entre as linguagens, notadamente as imagéticas, e o ensino de Geografia. Foi bastante simples a escolha do primeiro movimento metodológico: levantamento bibliográfico por meio do Google Acadêmico[4], utilizando as chaves de busca ["novas linguagens" + ensino + geografia], ["diferentes linguagens" + ensino + geografia], ["múltiplas linguagens" + ensino + geografia] e ["outras linguagens" + ensino + geografia]. Este primeiro levantamento resultou em um total de 28.870 registros (respectivamente 5.520; 12.100; 4.320 e 7.230).

Uma amostragem das dez primeiras páginas de cada busca nos mostrou uma grande diversidade de linguagens. Uma variedade de palavras e expressões que indicam claramente que o conceito de linguagem é um território amplo, aberto e contestado. Na maioria dos trabalhos levantados por nós identificamos que prevalece a concepção de linguagem como comunicação e transmissão. Nesta maioria, há a centralidade da "imagem como representação", onde a linguagem atua como estrutura comunicacional, digamos, neutra e aberta para que qualquer conteúdo possa ser transmitido/comunicado através dela. A linguagem deixaria, portanto, pouca ou nenhuma marca neste conteúdo, sendo, por assim dizer, uma estrutura transparente na qual o conteúdo se manifestaria tal qual é, de acordo com as intencionalidades do sujeito que opera esta linguagem. Esta seria a versão mais próxima das perspectivas da educação pensada como didática/transposição/ensino de algo para alguém.

Mas linguagem seria isto? Ou melhor, seria só isto? Não buscamos aqui uma definição, mas uma problematização da concepção dominante acima apresentada. Por isto, iniciamos com uma pergunta: por que falamos? Para iniciar esta problematização, diríamos que falamos porque o mundo nos interpela, porque a vida é um mistério e o

[4] Para a apresentação na mesa redonda da "I Jornada de investigação em Geografias, imagens e educação", havíamos feito um levantamento, para o qual contamos com a colaboração de bolsistas e voluntários do Polo Vitória da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação", às quais e aos quais agradecemos: Ana Flávia Zambon Coelho, Matheus de Oliveira Fernandes Adão, Kalliany da Silva Costa, Cassando dos Santos, Louriene Gonçalves dos Santos, Mayara Perini de Aguiar. No entanto, para a presente versão do texto os dados foram atualizados na semana de 01 a 05 de junho de 2020.

será sempre, porque ela, a vida, é algo que está sempre em mutação. Ou seja, viver é devir outro, tanto cada um de nós humanos quanto o ambiente, os não humanos. Falamos, portanto, para tentar dar conta do que não sabemos e nos espantamos (com o mistério que é estar vivo em meio à vida). Fazemos tentativas de expressar o que se passa conosco aos demais e, talvez, reduzir nosso não saber e nosso espanto diante da vida. Para complexificar isto, podemos dizer que toda linguagem é coletiva e, em nosso caso, anterior a nós próprios. A linguagem é algo que se fez e continua a se fazer tanto "fora" de cada um de nós – nos encontros com os outros utilizadores e as outras utilizadoras da mesma linguagem – quanto "dentro" de cada um de nós – nos esforços e contorcionismos que somos forçados e forçadas a realizar para expressar, nesta linguagem, algo que ainda não ganhou existência nela e, portanto, exige que a inventemos para poder dizer deste algo. Em outras palavras, nesta outra concepção, linguagem é, antes de tudo, expressão e criação, tanto dela mesma quanto daquilo que ela toca – os conteúdos escolares, por exemplo.

Mesmo a comunicação e a transmissão realizadas através dela são atravessadas pela necessidade de "criar linguagem" para que um dado conteúdo – do mundo de "fora" ou de "dentro" de nós – possa (no sentido de *ter potência de*) ser expresso *e* comunicado. O *e* está em itálico para salientar a inextricável mistura que é qualquer ato de linguagem e as aspas nas palavras "fora" e "dentro" buscam assinalar que fora e dentro se configuram mutuamente, em grande medida, pelo fluxo de signos das múltiplas linguagens que atravessam os corpos das humanas criaturas que somos. Nesta concepção de linguagem tanto os corpos humanos (sujeitos e sujeitas?) atuam na configuração das linguagens que utilizam quanto estas linguagens, justamente ao serem utilizadas, atuam na configuração destes corpos assujeitados pelos signos das linguagens[5]. Esta seria a versão mais próxima das perspectivas da educação pensada como encontro e experimentação das coisas do mundo (aí incluídos/as nós mesmas/os), em que o processo educativo se dá em múltiplas direções e é inerente ao próprio encontro.

Nosso segundo movimento metodológico foi construir um panorama das linguagens no ensino de Geografia, ressalvado o fato de que sabíamos de antemão que ao acessar a chave "ensino de Geografia" a tendência seriam os trabalhos com uma concepção relativamente padronizada de linguagem (comunicação/transmissão, como vimos). Selecionamos todos os termos que apareceram na primeira busca, produzindo

[5] Para complicar um pouco mais, segundo Fernand Deligny (2015), escapar dos afetos e efeitos dos signos das linguagens é estar aberto aos encontros com aquilo a que denominamos natureza, inclusive em nós: o humano como espécie. Mas esta é outra conversa. Por hora, fiquemos no encontro entre vidas humanas e a vida inumana das linguagens.

um segundo levantamento que utilizou como termo de busca a linguagem mesma ou o produto da linguagem[6]. Organizamos o resultado em blocos para evitar excessiva fragmentação. O quadro (Figura 1) apresenta os registros dos blocos que resultaram da busca [(linguagem/produto) + "ensino de geografia"].

Bloco	Linguagem/produto termo da busca	Nº. de registros	%
cartografia	cartografia, mapa, croqui, maquete, bloco-diagrama e gráfico	19.372	30
escrita	literatura, poesia, música*, teatro*, jornal	16.820	26
audiovisual	cinema, filme, audiovisual, animação, vídeo	9.157	14
geotecnologia	geotecnologia, geoprocessamento, SIG, sensoriamento remoto, GoogleEarth	6.822	11
tecnologias	TIC, novas tecnologias, website, blog, novas mídias	6.596	10
desenho	desenho, charge, quadrinho, tirinha, fanzine, cartoon	5.914	9
Total		64.681	100

*música e teatro foram incorporados ao bloco "escrita" porque habitualmente são trabalhados a letra da música e o roteiro da peça ou esquete, que são as vertentes escritas destas linguagens.

Figura 1: Ocorrência de trabalhos no Google Acadêmico, considerando a chave de busca [(linguagem/produto) + "ensino de geografia"].
Org.: Elaboração própria (levantamento feito no período de 01 a 05 de junho de 2020).

Este quadro tem que ser lido com cautela, pois os termos da busca podem aparecer no título e em palavras-chave, mas também no corpo do texto, como uma expressão genérica, ou meramente na referência bibliográfica. Também é preciso salientar que um mesmo trabalho, inclusive pelas características da busca mencionadas, pode aparecer em mais de uma categoria, portanto pode haver sobrecontagem. Feitas essas ressalvas, o quadro nos apresenta uma visão geral da produção das diferentes linguagens no ensino de Geografia, confirmando a permanência da força das linguagens cartográfica e escrita, respondendo, juntas, por mais de 50% dos registros. E uma maior visibilidade das demais linguagens, respondendo por volta de 10 a 15% dos registros, cada uma delas. O quadro nos permite, ao menos, comemorar a diferença das linguagens no ensino de Geografia.

Na impossibilidade de abarcar todo o volume levantado de produções nas diferentes linguagens, elegemos uma delas para explorar possibilidades e ver se a variação criadora/criativa permanece válida para o entendimento das diferentes

[6] Termos muito genéricos e polissêmicos como "imagem", "pintura", "quadro" foram descartados.

linguagens no ensino de Geografia, sendo este o nosso terceiro movimento metodológico. Escolhemos o cinema[7]. Evidentemente que esta escolha não é ao acaso. Ela se justifica pela importância do bloco audiovisual no conjunto das linguagens utilizadas no ensino de Geografia, no qual o cinema é o carro-chefe, e com o projeto atual da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação", denominado "As telas da escola: cinema e professores de Geografia"[8], o qual se volta, justamente, a investigar as múltiplas relações que já existem entre as práticas docentes e a linguagem do cinema.

O procedimento de exploração dos registros resultantes da busca acima descrita se deu com a seguinte sistemática. Primeiro foram agrupados todos os registros do bloco "audiovisual" (140 registros) e foi observado se a linguagem ou termo compunha a centralidade da abordagem do texto. Nos casos em que o termo estava somente na bibliografia ou compunha o texto como expressão genérica ou como exemplo, o registro foi descartado. Segundo, foi verificado se havia repetição do registro, mantendo-se somente um. Foram também descartados registros que traziam somente resumo de apresentações, resenhas de obras sobre o tema ou de filmes e projetos de pesquisa. Terceiro, foi observado se registros que resultaram dos termos "filme", "audiovisual" e "animação" tratavam de/com obras cinematográficas e, em caso positivo, foram incorporados à categoria "cinema".

Quase todos os trabalhos que lidavam com documentários enquadravam-no como um tipo de produto audiovisual, portanto pouco aparecem no levantamento "cinema", ainda que ao cinema muitas vezes seja dado um tratamento de peça "documental". Dos 26 registros identificados inicialmente como "audiovisual", 14 se referiam ao uso e/ou produção de documentários. Programas de TV, stop-motion, videoaula e multimídia apresentaram um registro cada. Os demais se referiam explicitamente a produções de cinema. Na categoria "animação", dos 8 registros, 6 lidavam com obras de cinema. Os outros dois referiam-se a desenhos animados televisivos e stop-motion. Todos os 6

[7] Preferimos utilizar a palavra cinema que a palavra audiovisual, seja pela força que ela traz em nossa cultura, seja pelo fato de que há todo um percurso em torno da noção de "cinema expandido" que nos dá sustentação política e conceitual para incluir na palavra cinema as expansões e variações de cinema presentes na televisão, no vídeo, nas artes visuais, nos jogos eletrônicos etc. Neste sentido, apesar de considerarmos pertinente a proposição de "geografias audiovisuais" presente em autores como MOREIRA (2011) preferimos insistir na palavra cinema, tendo em vista a estreita vinculação que todas as outras práticas audiovisuais mantiveram com a linguagem cinematográfica, expandindo-a, certamente.

[8] A pesquisa "As telas da escola: cinema e professores de geografia" iniciada em 2016, busca qualificar o processo de regulamentação da Lei 13.006/2014 a partir da valorização da própria cultura docente já existente (tanto em termos de práticas educativas vigentes quanto em termos de expectativas escolares relativas às múltiplas conexões entre cinema e escola). Essa pesquisa visa, a um só tempo, realizar uma investigação mais ampla (regionalmente e quantitativamente falando) em torno de uma base de dados comum alimentada pela aplicação de um questionário-entrevista com professores de Geografia em todos os polos da Rede de Pesquisa, bem como disponibilizar pesquisas diversificadas (qualitativamente falando) realizadas a partir de todos os polos da Rede de Pesquisa, resguardadas as suas diferenças.

registros de "vídeo" referiam-se a documentários, seja a utilização destes, seja a sua produção para fins didáticos.

A análise de consistência resultou em 111 registros de trabalhos que lidam com cinema e ensino de Geografia. Os dados que fizeram parte da sistematização do levantamento da produção sobre cinema e ensino de Geografia foram: ano de publicação[9], título, autoria, link para o trabalho e tipo de trabalho[10].

Algumas questões que já se insinuavam conforme coletávamos e organizávamos os dados foram tratadas graficamente para fins de sondagens preliminares. Como se comportou, no tempo, a produção sobre cinema? Em que categorias de produção acadêmica se enquadram estes trabalhos? (Figura 2).

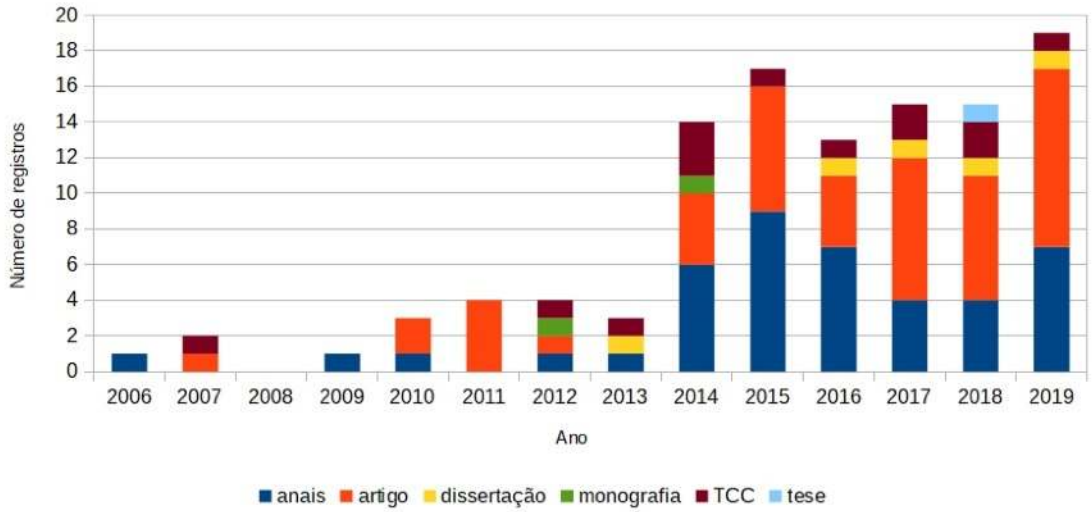


Figura 2 – Número de trabalhos sobre cinema e ensino de Geografia, por tipo de trabalho e ano. Org.: Elaboração própria (levantamento feito no período de 01 a 05 de junho de 2020).

A despeito das diferenças quanto à origem dos dados, tipo de produção e temporalidade, em termos de volume estes dados corroboram com, e complementam, o apresentado por Fioravante e Ferreira (2016), que apontavam o significativo crescimento da produção acadêmica sobre cinema e ensino de Geografia a partir dos anos 2000. No levantamento das autoras foram considerados somente artigos de periódicos, nacionais e

[9] Ainda que não tivéssemos feito qualquer restrição de tempo nos parâmetros de busca, no bloco audiovisual retornaram registros no intervalo de 2006 a 2020. Descartamos 2020 por ser o ano ainda em curso.

[10] No Google Acadêmico a busca é muito eficaz para artigos científicos e moderadamente eficaz para anais de congressos publicados online. É menos eficiente para teses, dissertações, monografias e TCC, exceto as que estão em repositórios institucionais online, mas não é bom para livros (exceto os que estejam na plataforma Google Books) e capítulos. Deste modo, a inexistência de capítulos e livros no resultado das buscas dos trabalhos sobre audiovisuais implica, simplesmente, que o material não está nas bases de dados que o Google acessa. Nossa busca retornou trabalhos dos seguintes tipos: artigos em anais de congressos, artigos em periódicos científicos, trabalhos acadêmicos (TCC de graduação, monografia de especialização, dissertação de mestrado e tese de doutorado).

estrangeiros, e o período de análise termina em 2014[11], que é justamente a partir de quando há o aumento da quantidade de trabalhos dedicados ao cinema e ensino de Geografia no Brasil, em especial as publicações de artigos em periódicos e em anais de eventos, objetos de nossa análise.

Isto, em certa medida, marca o impacto das políticas públicas de incentivo à pesquisa, em especial na graduação e na área de formação de professores, que se revela nos trabalhos em anais de congressos, muitos deles trazendo experiências junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e aos Estágios Supervisionados, e também como desdobramento da ampliação da pós-graduação e seus vínculos com a produção em periódicos. No que se refere especificamente ao aumento da produção com e sobre cinema têm-se a ampliação das leis de incentivo à cultura, intensificando a produção audiovisual nacional, e a promulgação da Lei 13.006/2014, que tornou obrigatória a exibição de filmes do cinema nacional nas escolas brasileiras, como componente curricular complementar[12].

Observamos também, ainda que o dado não tenha recebido de nós uma sistematização, a diversidade e descentralidade da produção sobre ensino de Geografia e cinema pelo território nacional. Várias universidades, de muitos estados, apresentam hoje trabalhos sobre a temática. No entanto, esta produção disseminada é ainda muito vinculada a práticas de estágios de Licenciatura, PIBID e TCC de Licenciatura, como relatos de experiência. Os textos com abordagens de natureza mais teórica e metodológica ainda são centralizados e restritos a algumas instituições. Tomando somente os artigos de periódicos e anais encontrados, de 91 trabalhos, pouco mais de dez por cento discutem a temática de modo mais aprofundado, seja por meio de levantamentos de "estado da arte", de revisão de literatura, seja para aprofundamento analítico em matrizes teóricas específicas.

---

[11] Ano em que termina também a revisão de literatura sobre Geografia e Cinema realizada por Moreira, em cujas considerações finais podemos ler que "[o]s estudos citados cobrem um período de tempo de dezenove anos, entre 1995 e 2014, e a relativa escassez de trabalhos sobre esta temática evidencia que, neste campo de pesquisas, ainda há muito a ser construído" (MOREIRA, 2015, p. 137-138).

[12] Cabe lembrar, no entanto, que esta lei não foi regulamentada, fazendo com que, por hora, seja letra morta quanto à exigência nela estabelecida. Por outro lado, visando atuar justamente no processo de regulamentação da referida lei, inúmeras ações vem sendo desenvolvidas por professoras/es e pesquisadores/as dedicadas/os às relações entre cinema e educação, podendo ser citados tanto publicações (BARBOSA; SANTOS, 2014; FRESQUET, 2015; MIGLIORIN, 2015; OLIVEIRA JR, 2016), quanto projetos e programas públicos como o Inventar com a Diferença (http://www.inventarcomadiferenca.com.br/), o Programa de Alfabetização Audiovisual (https://www.facebook.com/alfabetizacaoaudiovisual/) e o Programa Cinema e Educação (http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/), para ficarmos em apenas três dos muitos que existem espalhados pelo Brasil, a maioria deles com forte relação com a Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual-Rede Kino (https://www.redekino.com.br/), a qual enreda mais de duas dezenas de grupos de pesquisa e outras iniciativas atinentes às relações entre cinema e educação, como o Grupo CINEAD (https://cinead.org/), o Semente Cinematográfica (http://www.sementecinematografica.com.br/) e o Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (https://wp.ufpel.edu.br/labpve/).

Conforme já anunciamos, a chave de busca utilizada, ao exigir a existência da expressão "ensino de Geografia" induziu a um recorte da aplicação ou utilização da linguagem na/como prática didático-pedagógica. Pesa, portanto, em um dos termos de nossa análise: a perspectiva criativa do uso da linguagem, ou a busca de modos melhores para transmissão de um conteúdo. A cultura docente, a interface entre o cinema e a educação e, entre estes dois, o pensamento sobre a espacialidade contemporânea são temas que escaparam do levantamento no Google Acadêmico mencionado, mas sabemos que esta não é uma produção irrelevante. Somente para citar as publicações em artigos, anais e capítulos de livros promovidos pela Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação", são 66 textos que lidam com Geografia escolar e cinema no período de 2009 a 2019[13], nenhum deles tendo aparecido no levantamento com o termo "ensino de Geografia".

Todo este contexto acadêmico, político, institucional e cultural transformou a temática do cinema em algo bastante pulsante e muito atual[14] e nos dá elementos para enfrentarmos nosso problema: a atualização do entendimento das perspectivas criadora e criativa do uso das linguagens no ensino de Geografia. Optamos por fazê-lo a partir de um diálogo mais intenso com textos selecionados de natureza teórico-metodológica, de diferentes matrizes, sobre/com cinema, ainda que recorrendo eventualmente a trabalhos que lidam com a aplicação da linguagem, visando compor uma cartografia do tema.

Que cartografia?

Quando falamos em produzir uma cartografia do tema "cinema e ensino de Geografia" não estamos a identificar e mapear o lugar extensivo das produções, ainda que isto poderia nos dar um quadro interessante dos movimentos de centralidade/descentralização e difusão espacial da institucionalidade da temática. Estamos, sim, trabalhando com a ideia de cartografia amparada na filosofia da diferença, em que cartografar é acompanhar as linhas intensivas – molares, moleculares e de fuga – que compõem mapas, sendo estes mapas entendidos como aquilo que está entre dois corpos de qualquer natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Estas linhas são as linhas de vida, linhas abstratas que o desejo[15] vai traçando. Segundo Rolnik (2007) tais linhas são intrínsecas aos movimentos de desterritorialização/

[13] Todas as publicações advindas de organização de dossiê, de livros ou de anais de eventos promovidos pela Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação" podem ser consultados em https://www.geoimagens.net/publicacoes-da-rede.

[14] O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM de 2019 foi "Democratização do acesso ao cinema no Brasil".

[15] Desejo, na perspectiva da filosofia da diferença, é tudo o que produz vida.

reterritorialização. Território, neste registro, é aquilo que é estável. Não se trata, no entanto de uma estabilidade absoluta, uma estase, mas de um fluxo contínuo de desterritorializações e reterritorializações que, a depender do recorte, permitiria capturar uma estabilidade relativa, um território. A linha de segmentaridade dura ou molar é a própria linha da organização de territórios, finita, visível e consciente. A linha de segmentaridade flexível ou molecular é a que faz a negociação entre o território e a fuga, linha oscilante, ambígua e que, por isso, sempre é marcada por uma angústia que vai tentar superar a ambiguidade, criando mundos (estabilizando territórios/ reterritorializando ou colocando-os em fuga/desterritorializando). Finalmente, a linha de fuga é aquela incontrolável, linha dos afetos que não conseguem passar no território, linha que faz fugir um mundo, faz com que este se desmanche. Se o mapa é este "conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo" (DELEUZE, 1992, p. 47), a cartografia consiste no acompanhamento destas linhas que compõem as forças atuantes no encontro entre dois corpos. Os corpos que estamos a analisar são o cinema e o ensino de Geografia. O que se passa entre eles?

Uma cartografia do entre cinema e ensino de Geografia

Para apresentar nossa cartografia, iniciamos por dar visibilidade às pistas que insinuam um território, traços de uma relativa estabilidade na relação do cinema com o ensino de Geografia. Como o território, nesta abordagem analítica, é organizado pelas linhas duras ou molares, por elas iniciaremos. E para isto não consideramos somente os trabalhos que encontramos nos levantamentos, mas também experiências vividas por nós, em diferentes instâncias de nossas vidas profissionais e pessoais, incluindo a pesquisa "As telas da escola", já mencionada. Não se faz cartografia sem nossos próprios corpos vibráteis (ROLNIK, 2007; KASTRUP; PASSOS, 2013).

O território *cinema e ensino de Geografia* compõem-se de trabalhos voltados para os sujeitos aprenderem (conteúdos, habilidades críticas, reconhecimento social...) através de filmes (uma grande variedade deles, inclusive curtas-metragens). As marcas deste território são termos que remetem a um lugar habitual de docentes, no controle do processo de aprendizagem de conteúdos e habilidades: o apelo à ludicidade como estratégia de motivação da atenção e engajamento de estudantes; a crença na concretude – "dar vida" – dos conceitos trabalhados proporcionada pelas imagens, facilitando a compreensão dos estudantes; a apropriação de uma linguagem familiar aos estudantes

para funcionar como recursos didático. O cinema é habitualmente colocado no lugar de "excelente difusor de ideias" e "eficiente formador de opinião", não raro com apelo à máxima "uma imagem vale por mil palavras"[16].

Compõem, e de certa maneira resultam de, este território as iniciativas de articulação de um filme específico a um conteúdo específico, de "Ilha das Flores" (1989) para dar vida ao conteúdo de "desigualdade socioespacial" à "Terremoto: A falha de San Andreas" (2015) para dar vida ao conteúdo de "tectônica de placas", para citar exemplos de campos distintos da Geografia que compõem conteúdos escolares. Sobra, como comentamos, pouca ou nenhuma marca da linguagem cinematográfica neste conteúdo, como se a linguagem fosse transparente e aquele filme fosse a manifestação mesma do conteúdo no "real".

Docentes que atuam nesta abordagem são como que capturados e capturadas por um "destino" da educação em comunicar ou transmitir aos sujeitos algo que está, em regra, fora deles (normalmente os saberes da Geografia acadêmica tornados conteúdos da Geografia escolar). Com isto, a obra, os processos/materiais utilizados pelo artista (e mesmo os documentaristas o são) para expressar o mundo deixam de ser tematizados, como se aquilo que ali aparece expresso, no filme, se equivalesse a algo que é apenas comunicado (mostrado), como se a expressão não exigisse um ligeiro deslocamento da própria linguagem para conseguir expressar algo novo (criação) que, por sua vez, efetiva um ligeiro deslocamento da própria realidade apresentada no filme.

Este modo de operar, longe de ser uma opção pessoal de docentes, é uma marca da cultura visual da própria ciência geográfica, um regime de visualidade que a acompanha (CASTRO, 2006; ROSE, 2013; LOIS; HOLLMAN, 2013). A partir disto, a abordagem que se faz da obra cinematográfica situa-a em uma perspectiva de documentário (documento do real), estratégia que contribui para a estabilidade do território, uma vez que se harmoniza com as práticas docentes consolidadas de ilustrar conteúdos com imagens tomadas como o real manifestado, o que já acontecia nas fotografias dos livros didáticos, só que agora adicionado a movimentos.

A disciplinarização da educação em geral e da escolarização em particular também marca este território. Uma linha dura que cruza uma parte dos trabalhos levantados é a de que seriam somente as escolhas e concepções e necessidades dos geógrafos (d' "A" "G"eografia) que medeiam as ideias e usos do cinema e dos filmes

[16] Expressão amplamente problematizada e até rechaçada pelos estudiosos das imagens, na medida em que imagem e palavra são dos sistemas de signos distintos, que não se equivaleriam, portanto não sendo possível que um seja parâmetro para avaliação do outro.

pelos professores e professoras de Geografia. Não há modulações de pensamento que se vinculam às escolhas e concepções e necessidades docentes e da educação.

Essa linha dura está presente principalmente em estudos que foram realizados em programas de pós-graduação em Geografia[17], não sendo evidentes nos estudos que se fizeram nas proximidades com a Educação, o que indica uma conexão estreita entre a concepção de cinema e os percursos formativos dos pesquisadores, mais ou menos engajados na disciplinarização e consequente subordinação da Geografia Escolar à Geografia Acadêmica. Isto, no entanto, é fruto de uma observação muito genérica no conjunto dos trabalhos, que pode se constituir como uma hipótese para pesquisa futura.

Percebemos, também, uma presença forte de linhas ainda mais duras, que configuram nossa sociedade ocidental, estando, portanto, presentes em vários trabalhos: 1) o desejo de realismo e verossimilhança para mostrar e controlar o distante, 2) a crença nos objetos técnicos para nos dar uma mirada positiva (neutra e objetiva) do mundo porque escapa do subjetivo (da política, do desejo, do inconsciente) e/ou 3) a crença na capacidade humana de reconstituir um lugar ou situação em uma obra da cultura (em um filme, por exemplo).

Estas linhas podem ser notadas até mesmo em textos muito instigantes que apontam para a necessidade de se considerar os estudos do cinema para pensar as relações entre filmes e ensino de Geografia, como os de Campos (2006) e de Fioravante e Ferreira (2016). Neles aparecem palavras como "normalmente" ou "exatamente", as quais apontam a possibilidades do cinema, sob certas condições, mostrar/reconstituir a autenticidade de lugares ou situações geográficas. Também aparecem palavras como "distorções" ou "manipulações" a indicar que haveria a possibilidade de um filme (ou qualquer obra humana) ser um documento do real e mostrar algo sem distorções ou manipulações. Não haveria aí a indicação de que as filmagens não são parte de uma cultura-prática-linguagem cinematográfica, mas sim instrumentos técnicos e científicos que, em certas condições de controle e sofisticação, capturam sim um real (a vida verdadeira) que (pre)existe no lugar?

Estes textos tomam partido da perspectiva de que o combate à concepção de filmagem como realidade seria realizado pelos sujeitos e sujeitas através de uma "posição crítica" em relação às imagens, para descobrir nelas o que é (exatamente) real e

[17] Uma breve mirada sobre as importantes e ainda notáveis linhas duras provenientes dos livros de Comênio, "Didática Magna" e "Orbis Pictus" (livro dedicado às imagens), no traçado da escolarização (como a forte presença da didática e das práticas de ensino voltadas a ensinar "tudo a todos") indicaria que é preciso distinguir as escolhas dos geógrafos das escolhas dos professores de Geografia e que, talvez, as escolhas destes últimos se pautem mais nas exigências do processo educativo do que em concepções acerca das imagens presentes nos trabalhos dos geógrafos.

o que é falso (manipulado, distorcido).

Para muitos autores contemporâneos das áreas de Educação e de Cinema, o sujeito crítico e cognoscente perderia seu lugar todo poderoso e entraria em cena um corpo vazado e frágil que é afetado pelos signos dos filmes, da linguagem do cinema. Ao mesmo tempo o cinema se embateria com e contra estes corpos vazados e frágeis (inclusive o dos atores e diretores) no lugar-contexto onde as filmagens estão se realizando, fazendo com que o cinema seja tomado como parte do real que virá a emergir nas filmagens e no filme (e não uma obra que reflete as intencionalidades de um sujeito todo poderoso). Portanto, a realidade que aparece em qualquer filme não preexiste ao filme simplesmente porque só passa a existir quando o cinema aporta no lugar onde algum filme poderá vir a existir. Este, aliás, tem sido um dos mais contundentes "problemas" colocados pela produção cinematográfica dos últimos 30 anos.

Numa concepção de que a realidade é aquilo que está em discussão e em constituição nas próprias práticas de cinema, distorções e manipulações são tidas como inerentes a qualquer filme, uma vez que nenhum real preexiste à chegada do cinema que busca capturá-lo e nenhum real se mantém o mesmo após o cinema e um filme ter se dobrado sobre ele. Ou seja, todo filme já estabeleceria um deslocamento neste real fazendo com que, no exato momento em que as filmagens fossem feitas, este real estaria deixando de ser como era até então justamente por ter sido afetado pelas filmagens, pelo cinema. Ou seja, o real é puro devir justamente em virtude de ser composto por interações, conforme afirma Massey (2008). Tendo vista que todo devir preserva parcelas significativas daquilo que preexistia, haverá sempre parcelas de "representação do real" nas obras de cinema, ainda que estas parcelas sejam inseparáveis daquilo que escapa da representação e inventa o real. O simples enquadramento de uma cena já implica em um recorte do mundo que atuará simultaneamente na representação (e significação) e na invenção do real enquadrado.

Estas últimas ideias acerca do que viria a ser o real estabeleceriam linhas flexíveis a todo este modo de pensar as relações entre cinema e geografia em que algum traço do realismo se faz presente. Estas linhas já aparecem em artigos como os de Pimenta e Ferraz (2014), Chaves e Preve (2019) e Borges e Zacharias (2019) e podem, inclusive, vir a atuar como linhas de fuga no desfazimento do território *cinema e ensino de Geografia* aqui cartografado. Esta oscilação entre linha flexível e linha de fuga depende da intensidade com que a ideia de realismo se mantiver presente.

Indo além, estas ideias parecem indicar uma possibilidade para que pensemos que

a própria ideia de realismo seria subjetiva, só se fazendo presente quando identificamos em uma obra da cultura – um filme, neste caso – elementos daquilo que entendemos ser a realidade, fazendo com que signifiquemos uma obra da cultura como sendo a escolha de uma forma cultural para apreender a realidade, mas transformando esta realidade apreendida em uma obra que funciona como a realidade pretendida (OMAR, 1978).

Isto não valeria apenas para nossas concepções de neutralidade das filmagens por serem elas feitas por instrumentos, mas valeria principalmente para o "formato geral" de uma obra qualquer. Por exemplo, o filme de ficção "Ilha das Flores" é tomado como documentário pela grande maioria de docentes (e espectadores) porque sua narrativa é construída nas proximidades de uma aula e/ou de um documentário televisivo (com encadeamentos "lógicos" de informações, ilustrações e repetições, reforços e calma na voz masculina grave que alinhava o raciocínio "lógico"). Isto ocorre a despeito deste filme ser radicalmente irônico e voltar-se, em grande medida, a indicar a impossibilidade de se fazer um filme que seja o documento do real, de qualquer real. O filme pode, inclusive, ser tomado como uma crítica ao documentário e mesmo assim é tomado como tal devido ao seu "formato geral" que mantém os signos cinematográficos nas proximidades do documentário televisivo e das aulas de Geografia. Ou seja, o filme faz a realidade funcionar como um documento (ainda que atravessado por forte ironia) devido ao formato geral dele se assemelhar ao "formato documental" que a televisão e a escola se utilizam.

Os elementos acima esboçam o território *cinema e ensino de Geografia*, dando a ver as linhas duras ou molares como as práticas e concepções hegemônicas que constituem o *entre* estes dois termos-corpos. Linhas flexíveis já foram também apontadas como já presentes neste território, referentes àquelas concepções de realidade que escapam da noção de autenticidade e da oposição falso/verdadeiro capaz de ser deslindada por alguma racionalidade. Em todas estas linhas moleculares "[a] imagem é *um* retrato da realidade, e não *o* retrato da realidade" (CHAVES; PREVE, 2019, p. 2250).

Outra linha flexível se apresenta nos trabalhos que lidam com a variação de alguns conceitos geográficos quando se cruzam com o cinema (FIORAVANTE, 2018). Uma possível linha flexível que pode vir a tornar-se linha de fuga é enunciada em torno da concepção de espaço como multiplicidade, presente em artigos como o de Pimenta e Ferraz (2014). Quando o espaço é concebido como multiplicidade é (quase) inevitável entender que a presença do cinema em determinado local para se fazer um filme já faria com que este espaço seja outro, reconhecendo que a "espacialidade envolve (poderia envolver) o reconhecimento da coetaneidade, a existência de trajetórias que têm, pelo

menos, algum grau de autonomia uma em relação à outra" (MASSEY, 2008, p. 111) e que, em suas (des)articulações, cinema e ensino de Geografia produzem devires constantes.

Há também linhas de fuga em trabalhos que se centram na potência da arte no cinema, enquanto intenção ou horizonte (CHAVES; PREVE, 2019; BORGES; ZACHARIAS, 2019), articulando, de maneiras variadas, esta potência da arte à necessidade de comunicação que marca a estabilidade do território aqui cartografado.

Se é notável a presença de autores/citações que lidam com a potência criadora do cinema em alguns destes artigos, é ainda mais notável como esta potência desaparece nos relatos de experiência e nas propostas que compõem estes mesmos artigos. Mesmo quando estas propostas envolvem filmes como "Ilha das Flores", onde, como já apontado, a ironia sobre a tensão ficção-documentário no cinema é mordaz – e se faz presente tanto nas frases escritas e quanto na montagem das imagens contrastada ao tom neutro do relato da história do tomate – o que é tratado nas propostas e relatos são somente os conteúdos geográficos já sabidos. As estratégias audiovisuais que nos levam a entender que o cineasta "tomou partido" e fez uma obra que faz a realidade funcionar de acordo com o desejo da obra (OMAR, 1978), não são sequer comentadas. As próprias potências e tensões criadas no local geográfico homônimo ao filme não são problematizadas, ainda que existam reportagens feitas sobre isto que mostram a tristeza e a indignação nas falas dos moradores que participaram do filme por terem sido estigmatizados como comedores de lixo pelos outros habitantes de Porto Alegre, numa nítida alusão aos devires estabelecidos na Ilha das Flores pelo próprio filme-cinema.

Esta oscilação entre conceitos e proposições produz, ao menos, incômodos nos autores e é justamente esta a característica da linha molecular ou flexível da relação entre cinema e ensino de Geografia: ao ser apontado que o cinema na escola pode ser outro, a própria escola – e com ela a Geografia escolar – é arrastada para ser outra, em negociação permanente com o cinema que ali emergiu.

A depender da intensidade que este incômodo se coloca e que faz variar cinema e escola – e ensino de geografia – esta linha molecular pode vir a ser linha de fuga. Como apontado, linha de fuga é a que faz fugir um território ou o desterritorializa. Ela se manifesta quando a angústia é tamanha que não há mais negociação possível. Não se trata, no entanto, de políticas de terra arrasada, mas de, por vezes, uma sutil mudança de perspectiva, que muda toda a natureza da relação, como ocorre quando o cinema deixa de ser somente filmes a serem assistidos e torna-se uma prática social a ser renegociada na escola.

Alguns poucos destes textos lidam com a produção de filmes, como em Borges e Zacharias (2019), e não só com a audiência de obras cinematográficas, apresentando esta necessidade de negociação, entre cinema e escola, com mais força, pois o ato de filmar traz em si uma "pedagogia" do como lidar com a relação real/filme: a iluminação da cena, onde ficará a câmera, o que entra e o que sai do enquadramento e outras questões que são intrínsecas à linguagem do cinema têm que ser enfrentadas no fazer do filme. Esta perspectiva pode vir a traçar uma potente linha de fuga no território *cinema e ensino de Geografia*, uma vez que nesta prática, o cinema já devém outro na escola e altera a própria condição da audiência (uma vez que agora eles também produzem seus filmes e têm que lidar com as grafias do espaço que o cinema realiza), abrindo outros possíveis modos de trabalhar a linguagem mesmo se a atividade for assistir a um filme.

Para além dos textos apresentados, nos pareceu necessário trazer aqui, como linha de fuga a este território, a experimentação com o cinema conforme proposto por inúmeros projetos, entre eles o já citado "Inventar com a Diferença". Uma breve mirada nos cadernos[18] propostos por este projeto já evidencia como o conceito de experimentação atua na criação de filmagens ao mesmo tempo que escapa da tematização prévia das mesmas. O livro escrito sobre este projeto (MIGLIORIN, 2015) traça as potencialidades políticas e educativas deste "modo experimental" de aproximar cinema e educação a partir de referências conceituais que tomam a linguagem do cinema como eminentemente criadora, inclusive de espaços e lugares.

Esta outra maneira de produzir filmagens e filmes desloca a agência de produção dos sujeitos para o mundo – do humano eu-consciente e discursante para o inumano misterioso e desprovido de linguagem – ao mesmo tempo que desloca a escola do lugar de reprodução do saber (assistência de filmes e de produção de filmes segundo hábitos já existentes) para o lugar onde se produzem saberes e descobertas (produção de filmes e de outros modos de fazer cinema).

Nas filmagens e filmes que emergem das experimentações, o discurso a ser comunicado a quem vê (os estudantes) é bastante reduzido devido ao menor controle de quem filma, seja porque se estabelecem dispositivos de criação de imagens[19], seja

[18] Disponíveis em https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferença

[19] Isto é o que propõem o Projeto Inventar com a Diferença e o Programa Cinema e Educação, também já citado, entendendo estes dispositivos como estratégias de ativação de um lugar através de duas linhas de ação-experimentação, uma dura, com regras fixas e inflexíveis, e outra flexível, com ausência de qualquer regra, de modo que caberá ao filmador tomar as decisões somente desta segunda linha, a qual já estará contida pela primeira. O estabelecimento de linhas duras, ao contrário do que parece inicialmente, visa exatamente ampliar as possibilidades de operar com o cinema ao promover rupturas nos hábitos de filmagens já muito estabelecidos em nossa cultura.

porque os roteiros de filmagem são frágeis ou inexistentes[20], deixando o fazer cinema mais aberto aos encontros e imprevisibilidades de cada lugar.

Em qualquer destas experiências com o cinema, as experimentações eliminam o controle realizado pelo roteiro-sujeito que estabelece um discurso a priori sobre o que será filmado-comunicado pela filmagem-filme. Ao tirar o roteiro do controle, resta o encontro cheio de inusitados entre o mundo e o cinema, do qual pode, inclusive, emergir algo (sensação, pensamento, objeto, interação, informação...) que antes não nos era sensível (e, portanto, não passível de ser incluída em um roteiro). Em outras palavras, podem emergir imagens com potência de arte (criadoras), que criam mundos ao tornarem visíveis o que até então era invisível, tornarem sensível o que antes era insensível (mas já compunha o mundo, como o excesso de real que compõe o real). Estas seriam imagens puramente expressivas uma vez que dão expressão (dão passagem) ao mundo. Não representam nem o mundo, nem o que o sujeito quis representar, ainda que tragam nelas múltiplas parcelas do que poderíamos chamar de representação do mundo e do sujeito (suas "objetividades" e "intencionalidades", respectivamente). Por isto, estas experimentações em imagens fazem emergir uma multiplicidade de sentidos embebidos em sem sentidos e inauguram novas potências para o encontro entre cinema e espaço/mundo, assumindo-os, cinema e espaço, como multiplicidade, como algo em aberto, em devir.

O mais interessante desta linha de fuga seria deslocar as potências do ensino de Geografia dos filmes para o cinema, das obras para as práticas cinematográficas, algo que radicaliza a democratização do cinema como forma cultural utilizada por muito mais pessoas para dar expressão ao que se passa no espaço/mundo que lhe afeta.

Palavras finais

Em nosso percurso para tentar atualizar as conexões criativas e criadoras entre linguagens e ensino de geografia recortamos o cinema para aprofundar a análise. Mas o que encontramos ao cartografar o *entre* cinema e ensino de Geografia, ou seja, o território de estabilidade relativa, parece ser aplicável a diferentes linguagens. 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,

[20] Como propõem, por exemplo, os estilos de fazer cinema de João Salaviza e Cao Guimarães, que, respectivamente, cria um roteiro frágil em que se estabelece somente um motivo para o deambular do personagem por algum lugar ou estabelece a ausência de roteiro prévio de filmagem de modo a abrir-se para filmar aquilo que vier a acontecer no encontro entre cinema e lugar.

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.

Este "real", ou seja, o que vale ser considerado ou estudado como "real" é, ainda, escolhido fora do campo intrínseco da educação e das necessidades da escola básica, mas sim é escolhido dentro da ciência de referência do conteúdo escolar, no caso a Geografia. A conexão criativa consiste, assim, em escolher obras em linguagens que facilitem a transmissão do conteúdo cuja verdade/validade vem do mundo acadêmico (e de sua manifestação no currículo escolar). Mas, ao fazê-lo, algumas instabilidades podem aflorar, abrindo espaço para conexões criadoras, inclusive aquelas que articulam formulações relacionais de espaço, para a qual a linguagem é um dos componentes da própria espacialidade.

Nesta perspectiva, criadora, experimentar as diferentes linguagens é, antes de tudo, tornar visível que as linguagens deixam marcas nos conteúdos com que lidam. É abrir possíveis modos de expressar o mundo, expandindo geografias. Mas, como não há, hoje, no documento de referência para o ensino de Geografia (a Base Nacional Comum Curricular), objetivos de aprendizagem que valorizem as diferentes linguagens, trabalhar com elas na escola, seja nas conexões criativa ou criadora, já será, em si, um ato de resistência (e reexistência) por estas linguagens, como a do cinema.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BORGES, Rogério; ZACHARIAS, Andréa Aparecida. Geografia e cinema: formação de alunos de licenciatura para a utilização da linguagem cinematográfica na educação geográfica. In: Encontro Nacional da ANPEGE, 13, 2019, Campinas. **Anais...** São Paulo, 2019. p. 1-13. Disponível em: < https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562636647_ARQUIVO_GEOGRAFIAECINEMAFORMACAODEALUNOSDELICENCIATURAPARAAUTILIZACAODALINGUAGEMCINEMATOGRAFICANAEDUCACAOGEOGRAFICA.pdf>. Acesso em 01 junho 2020.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. Cinema, Geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1-22, jun., 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/216/177>. Acesso em 01 junho 2020.

CASTRO, Teresa. Les Archives de la Planète: A cinematographic atlas. **Jump Cut**: A Review of Contemporary Media, *n*. 48, winter, 2006. Disponível em: <http://www.ejumpcut.org/archive/jc48.2006/KahnAtlas/index.html>. Acesso em 01 junho 2020.

CHAVES, Ana Paula Nunes; PREVE, Ana Maria Hoepers. Sobre cinema e geografia na escola: algumas aproximações de pesquisa. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 14, 2019, Campinas. **Anais...** Campinas, 2019. p. 2240-2252. Disponível em: <http://

ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3068/2931>. Acesso em 01 junho 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FIORAVANTE, Karina Eugenia. Geografia e Cinema: a releitura dos conceitos de espaço, paisagem e lugar a partir das imagens em movimento. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 272-297, abr., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/download/43532/25986>. Acesso em 01 junho 2020.

FIORAVANTE, Karina Eugenia; FERREIRA, Lohanne Fernanda Gonçalves. Ensino de Geografia e cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 209-233, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/360>. Acesso em 01 junho 2020.

FRESQUET, Adriana. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produções, 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. 13 min.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>. Acesso em 01 junho 2020.

LOIS, Carla; HOLLMAN, Verónica Carolina. **Geografía y Cultura visual**: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosario: Prohistoria, 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: escola, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Geografia e Cinema do Brasil: Estado da Arte. **Revista Eletrônica Tempo - Técnica - Território,** Brasília, v.2, n.1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/download/15422/22238>. Acesso em 01 junho 2020.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Geografia e cinema: uma revisão de literatura. **Revista Geopantanal**, Corumbá, n. 19, p. 131-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/1063>. Acesso em 01 junho 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 11, 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em 01 junho 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 67-84, maio 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2566/2164>. Acesso em 01 junho 2020.

OMAR, Arthur. O Antidocumentário, provisoriamente. **Revista de Cultura Vozes**, v. LXXII, p. 5-18, ago.,1978. Disponível em: <https://estudosaudiovisuais.files.wordpress.com/2016/10/arthur-omar-o-antidocumentário-provisoriamente.pdf>. Acesso em 01 junho 2020.

PIMENTA, Thiago Albano de Sousa; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Geografia e cinema: encontro entre linguagens – imagem e palavra. **Entre-Lugar**, Dourados, ano 5, n. 9, 1. semestre, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/5134/2651>. Acesso em 01 junho 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2007.

ROSE, Gillian. Sobre a necessidade de se perguntar: de que forma, exatamente, a Geografia é "visual"? **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 33, p.197-206, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/8473>. Acesso em 01 junho 2020.

TERREMOTO: A Falha de San Andreas. Direção: Brad Peyton. [S.I.]: New Line, Village Roadshow Pictures, Flynn Picture Company e Village Roadshow, 2015. 114 min.

Recebido em 21 de março de 2020.

Aceito para publicação em 15 de junho de 2020.