

**‘VENDOOUVINDOSENTINDOFAZENDOPENSANDO’
COM O CINEMA: redes educativas e sentidos
enredados nas atmosferas das práticas
heterotópicas**

**‘VIEWINGHEARINGFEELINGDOINGTHINKING’ WITH
CINEMA: educational networks and senses
entangled in the atmospheres of heterotopic
practices**

**«VUESSENTENDUESFAITESRESSENTIESPENSÉES»
AVEC LE CINÉMA: réseaux éducatifs et sens
enchevêtrés dans les atmosphères des pratiques
hétérotopiques**

Resumo: Temos por finalidade, neste artigo, abordar as interfaces entre criações de imagens, cinema e os efeitos e sensações produzidos nesses encontros. A partir de Alves (2016), entendemos as redes educativas que nos formam e formamos com os outros, como importantes fluxos de ‘conhecimentossignificações’. Com isso, buscamos compreender como as imagens (criações cotidianas) ‘vistasouvidassentidasfeitaspensadas’ provocam afetos, lembranças e narrativas que nos permitem conversar acerca de diferentes situações existenciais. Escolhemos o cinema, paixão dos autores, para pensarmos juntos com essas criações. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), as imagens evocam nossos sentidos e nos permitem tecermos ‘personagens conceituais’ para continuarmos experimentando e resistindo e também como uma das muitas formas de ‘fazersentirpensar’ a educação. Acreditamos que os filmes podem nos envolver em bons encontros, consistindo em dispositivo aguçador de práticas heterotópicas.

Palavras-chave: Redes educativas. Cinemas. Práticas heterotópicas. Imagens e Educação.

Recebido em: 28/06/2021

Alterações recebidas em: 13/12/2021

Aceito em: 14/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.59947

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>
p

Leonardo Rangel dos Reis

Doutor em Educação

Professor do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia, Brasil.

E-mail:

leonardorangellreis@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

Maria Cecília Castro

Mestra em Educação

Doutoranda pela Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: mcecilias.castro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2803-3432>

Marcelo Machado

Mestre em Processos Formativos e
Desigualdades Sociais

Doutorando pela Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, País.

E-mail: mar_chado@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7845-7340>

Como citar este artigo:

REIS, L. R; CASTRO, M. C; MACHADO, M. ‘VENDOOUVINDOSENTINDOFAZENDOPENSANDO’ COM O CINEMA: redes educativas e sentidos enredados nas atmosferas das práticas heterotópicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-13, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.59947>.

Abstract: In this article, we aim to address the interfaces between image creation, cinema and the effects and sensations produced in these meetings. From Alves (2016), we understand the educational networks that form us and form with others, as important flows of ‘knowledge and meanings’. With this, we seek to understand how the images (everyday creations) ‘seenhearddonefeltthought’ provoke affections, memories and narratives that allow us to talk about different existential situations. We chose cinema, the authors’ passion, to think together with these creations. According to Deleuze and Guattari (1992), images evoke our senses and allow us to weave ‘conceptual characters’ to continue experimenting and resisting and also as one of the many ways to ‘make people think’ education. We believe that films can involve us in good encounters, consisting of a sharpening device for heterotopic practices.

Keywords: Educational networks. Movie theaters. Heterotopic practices. Images and Education.

Resumen: En este artículo, nuestro propósito es acercarnos a las interfaces entre la creación de imágenes, el cine y los efectos y sensaciones que se producen en estos encuentros. A partir de Alves (2016), entendemos las redes educativas que nos forman y forman con otros como importantes flujos de ‘conocimientossignificados’. Con ello, buscamos comprender cómo las imágenes (creaciones cotidianas) ‘vistooídosentidohechopensamiento’ provocan afectos, recuerdos y narrativas que nos permiten hablar de diferentes situaciones existenciales. Elegimos el cine, la pasión de los autores, para pensar junto a estas creaciones. Según Deleuze y Guattari (1992), las imágenes evocan nuestros sentidos y nos permiten tejer ‘personajes conceptuales’ para seguir experimentando y resistiendo y también como una de las muchas formas de ‘hacer sentir-pensar’ la educación. Creemos que las películas pueden involucrarnos en buenos encuentros, consistente en un dispositivo de afilado para prácticas heterotópicas.

Palabras-Clave: Redes educativas. Salas de cine. Prácticas heterotópicas. Imágenes y Educación.

1 INTRODUÇÃO

No escurinho do cinema
 Chupando drops de anis
 Longe de qualquer problema
 Perto de um final feliz.
 (Rita Lee e Roberto de Carvalho)

O cinema é conhecido como a sétima arte. O fascínio produzido pela narrativa audiovisual rompe diferentes ‘*espaçostempos*’, gerações e culturas. Ao longo do tempo, ele se mostra como possibilidade de diálogo, irrompe como potente personagem conceitual² capaz de afetar as pessoas de qualquer idade, gênero ou classe social. É um potente artefato, que ajuda a mobilizar a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Podemos apresentar inúmeros argumentos que mostram os movimentos e as sensações produzidas pelo cinema, no entanto, este não é o objetivo do texto.

Não somos filósofos ou críticos de cinema, como Rancière (2012); o que temos em comum é a paixão pelo cinema. Prova disso é nossa participação em pesquisas que trazem como *lócus* os encontros, ressonâncias e afecções que o cinema mobiliza nos/com cotidianos escolares. Entendemos que, por meio do cinema, podemos abordar múltiplas temáticas. Com isso, usamos os filmes como ‘personagens conceituais’ (Deleuze e Guattari, 1992) em nossas pesquisas. Aliás, em tempos de negacionismo, o cinema

1 Este modo de escrever estes termos, grafados juntos, em itálico e entre aspas simples e, frequentemente, pluralizados – tais como: ‘aprenderensinar’, ‘prácticasteorias’, ‘praticantespensantes’, ‘espaçostempos’, ‘conhecimentossignificações’ entre outros – é utilizado em pesquisas com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna tenha tido enorme importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

2 Personagem conceitual é uma noção criada por Deleuze e Guattari (1992), para marcar que todo processo de criação se envolve com as afecções e interações com os intercessores que escolhemos para conversar. O nosso grupo de pesquisa costuma utilizar essa noção para assinalar as potências que acontecem, de modos diversos, nas tramas das artes cotidianas do ‘fazerpensar’, e na criação de artefatos, especialmente nas conversas com os filmes (segundo a metodologia das ‘cineconversas’).

pode consistir em potente

artefato que permite reavivar a memória e possibilita fazer circular, em especial, entre as novas gerações, histórias que não devem ser esquecidas, sob pena de se repetirem como farsa (REIS; MENDONÇA; JUNIOR, 2020, p. 56).

O cinema, assim como tantas outras artes, passou por inúmeras transformações ao longo de sua história. Interessa-nos ‘*verouirsentirfazerpensar*’ algumas dessas mudanças a partir de nossas próprias redes de ‘*conhecimentossignificações*’ ao longo de nossas vidas. O cinema como personagem conceitual, trabalhado nas tessituras cotidianas, atravessadas pelas redes educativas, com o intuito de apontar alguns movimentos de afecções e sentidos existenciais. “Um filme é, assim, algo a ser apreciado em suas dimensões imagéticas e sonoras, sendo sentido, apreendido, conversado não como verdade, mas como obra que possibilita ampliações de redes, alargamento nas possibilidades de composições do real” (REIS; MENDONÇA; JUNIOR, 2020, p. 57). Por meio desses envolvimento, escolhemos como principais questões que atravessam o presente ensaio: quais questões as experiências com o cinema nos provocam? Quais redes de ‘*conhecimentossignificações*’ são acessadas a partir de ‘*verouirsentirfazerpensar*’ os filmes? Como as questões cinematográficas se transformam em questões curriculares?

Acreditamos que o cinema é ‘*espaçotempo*’ de vivência, mobilizador de diversos modos de ‘*verouirsentirfazerpensar*’. Com ele, temos possibilidades de aguçar nossos sentidos e ampliar nossas participações e conversas nas redes educativas (o emaranhado que formamos e que nos forma), modificando nossa própria existência e as relações com os outros. Compreendemos, com Deleuze e Guattari (1992), a ideia de tecermos pensamentos e criações para dialogarmos com todos os ‘*conhecimentossignificações*’ emanados das/com imagens criadas a partir do cinema.

O cinema é o movimento de imagens. Tecnicamente, 24 fotos por segundo, nos causando a sensação do movimento. “São operações que vinculam e desvinculam o visível e sua significação, ou a palavra e seu efeito, que produzem e frustram expectativas” (RANCIÈRE, 2012, p. 13). O cinema provoca movimentos que transbordam a ideia de técnica. São movimentos de reinvenção de si e do outro com o mundo, afinal, nos abre canais de liberdade, como apontou acima Rancière (2012), ao nos remeter a encantamento semelhante ao das crianças que brincam, sem preocupação de ligar exageradamente os artefatos que estão sendo usados com seus supostos e necessários significados. Há, simplesmente, gozo no brincar que se realiza por meio do jorro, criando aberturas para novos usos com os artefatos. Dessa forma, também temos que “as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). E para falar também dos sons, podemos afirmar que:

os sons e os ritmos das palavras são atirados contra nossos corpos do mesmo modo que eram atirados aos corpos dos espectadores naquele tempo. Aí reside um encontro – uma imediatez, uma objetividade do passado-feito-presente— que não pode ser minado por nenhum ceticismo (GUMBRECHT, 2014, p. 24).

É o cinema atuando na partilha do sensível, como já nos mostrou Rancière (2009), ou seja, capaz de ajudar a realizar “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 13). Em nosso grupo de pesquisa, preferimos marcar essa efetividade do pensamento como maneiras de ‘*verouirsentirfazerpensar*’ (ALVES, 2016) porque partimos do princípio de pensar as práticas do viver para além das macronegociações políticas, imersas nas tramas das redes educativas e nas complexidades da vida (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019). Trata-se de educar “não para fugir do mundo, mas para fugir no mesmo lugar, em pura intensidade, numa linha artista e contínua. Educar para devir um cata-vento na montanha” (CORAZZA, 2006, p. 18).

2 IMAGENS ENGENDRADAS EM MOVIMENTO: o cinema como artefato e as redes tecidas

André Parente (2009) nos apresenta a ideia do cinema em três dimensões convergentes: (i) a dimensão arquitetônica da sala, herdada do teatro italiano, (ii) a dimensão técnica de captação/projeção,

cujo modelo foi inventado no fim do século XIX; e, por fim, (iii) a dimensão narrativa/discursiva, fomentada principalmente nas produções do início do século XX, sobretudo nos filmes hollywoodianos. Para ele, este emaranhado de circunstâncias cria o espetáculo e gera no espectador a fabulação de que se está diante dos próprios fatos e de acontecimentos representados.

A escrita deste texto se trança com um momento conturbado em que o Brasil e o mundo passam: o isolamento físico³, causado pela Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus. Com o perigo de contágio, fomos obrigados a repensar, enquanto sociedade, nossos hábitos rotineiros. Escolas, *shoppings centers*, parques, praias e praças passaram um longo período com atividades encerradas para diminuir a propagação do vírus. E, com os cinemas, não foi diferente. Diante deste cenário, as multidimensões cinematográficas passaram para dentro dos nossos lares.

E, mesmo neste formato, foi possível continuarmos nos encantando pelos filmes e as histórias contadas. Em tempo de pandemia, o cinema ganhou novos ‘*espaçotempos*’, por meio dos seus usos exclusivos em nossas casas. A terceira dimensão assinalada por Parente (2009) ganha contornos em nossos sofás, camas e espreguiçadeiras. Arriscamo-nos dizer que, em tempos de “quase” total blecaute social, a arte tem nos salvado. “Um quadro, uma canção, convenções gráficas, uma sinfonia, qualquer uma dessas obras pode absorver atmosferas e ambientes e, posteriormente, devolvê-las para uma experiência num novo presente” (GUMBRECHT, 2014, p. 27).

E os filmes são ainda mais fundamentais na atual circunstância. Depois de um grande intervalo de tempo com as luzes apagadas, a magia da 7ª arte, aos poucos, volta a se reacender: cinemas *drive in* são revividos e as salas reabrem com muitos protocolos estabelecidos pela OMS⁴.

As redes educativas que nos perpassam, descritas por Nilda Alves (2016), são vitais para entendermos os processos aos quais estamos submetidos. Ainda a respeito da ideia das redes educativas que, segundo a autora, são “formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros [...] entendemos que em todas essas redes são formados ‘mundos culturais’ diversos” (p. 235-236). Seguindo essas pistas, ela cria oito dessas redes. Neste escrito, vamos nos debruçar nas ‘*prácticasteorias*’ de produção e ‘usos’ de mídias, pois, confabulando com Certeau (2014), acreditamos que os ‘usos’ que fazemos dos artefatos são mais importantes que os artefatos em si.

Entendemos as redes como ‘*espaçotempos*’ de criação e circulação de ‘*conhecimentossignificações*’. Neste cenário, vamos fazer ‘usos’ (CERTEAU, 2014) das diversas imagens que foram produzidas e lançadas em redes sociais da internet (*Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*) e que, de alguma forma, nos permitiram ‘*verouvirsentirfazerpensar*’ os sentidos possíveis produzidos por elas. Essas imagens-criações serão responsáveis pelas tessituras de ‘personagens conceituais’ com os quais dialogamos neste texto. Escrevemos esse neologismo – imagens-criações – juntos, e em itálico, pois entendemos a necessidade de enfatizar que são criações produzidas e espalhadas em forma de imagem, com muitos atravessamentos inseridos, decorrentes das múltiplas redes entrelaçadas acerca de filmes, cinemas, memórias, vivências. Parece que essas imagens-criações mobilizadas criam o que Gumbrecht (2014, p. 13) compreende por atmosfera, ou seja, “[...] encontros entre nossos corpos e seu entorno material, [que] afetam também as nossas mentes”. Ainda seguindo as pistas do autor e os encontros com os filmes, podemos dizer que:

ser afetado pelo som ou pelo clima atmosférico é uma das formas de experiência mais fáceis e menos intrusivas, mas é, fisicamente, um encontro (no sentido literal de estar-em-contra: confrontar) muito concreto com nosso ambiente físico (GUMBRECHT, 2014, p. 13).

3 O isolamento físico, também chamado de social, foi deliberado pelo Ministério da Saúde, segundo a portaria nº 356, de 11 de março de 2020, seguindo o protocolo emergencial contra o coronavírus, de demanda internacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 08 abr. 2020.

4 Organização Mundial da Saúde.

Para Alves, “os professores, hoje em exercício se formaram com o uso cotidiano da televisão e das chamadas redes sociais” (2019, p. 131). Concordamos com a autora e partimos do pressuposto de que as redes educativas são também tecidas com as ‘prácticasteorias’ de produção e usos das mídias. E que assim nos formamos, informamos e pensamos a respeito dessas inúmeras imagens-criações que ordinariamente chegam em nossas vidas, especialmente nesses tempos de isolamento, por meio das redes sociais mobilizadas na internet. Barbero entende que crianças e jovens possuem “facilidade de entrar e manipular a complexidade das redes informáticas” (2000, p. 86). Para o autor, os adultos muitas vezes “desvalorizam e tornam obsoletos muitos de seus saberes e habilidades” (BARBERO, 2000, p. 86). Entretanto, os processos de ‘aprendizagensensinos’ se dão nas aberturas das relações em redes, conformemuitas tessituras, que não se fecham, ao contrário, expandem-se como “astúcias de agir” (CERTEAU, 2014), como “táticas” (CERTEAU, 2014), porque os ‘espaçostempos’ sociais são incontroláveis, assim como os rizomas e as redes, e as imagens criadas e circuladas no ciberespaço. Elas permeiam muitos cotidianos! Por isso, “pode dar-se o caso de agora prestarmos mais atenção às atmosferas, aos climas e à dimensão da presença em geral do que se prestava há cinquenta, duzentos ou quinhentos anos” (GUMBRECHT, 2014, p. 16).

O cinema, então, apresenta-se como importante artefato tecnológico, instaurador de modos de ‘verouvirsentirfazerpensar’. Em tempos de distanciamento e solidão, torna-se companhia de muitas pessoas. Quando envolvidos pelas atmosferas do cinema, somos transportados para muitas fabulações, ‘vemosouvimosentimosfazemospensamos’ com os filmes, por meio d/os filmes, conversamos acerca das suas narrativas, criamos e (por que não?) aprendemos muito com elas. Nossas redes educativas nos trazem sugestões de títulos e nós também enviamos nossas mensagens em nossas redes. Com e através do cinema, fomos possibilitados a suportar dias longínquos e difíceis. São os palpites que pululam e formam redes e que nos formam, aliás, como apresentar melhor as táticas utilizadas cotidianamente pelas professoras e professores do que como as incontáveis buscas pelas caminhadas emaranhadas nos/pelos palpites e suas reverberações em pistas, pois

seguir um palpite significa confiar durante algum tempo numa promessa implícita e dar os passos no sentido de descrever um fenômeno que seja desconhecido – que nos despertou curiosidade e, no caso de atmosferas e ambientes, chega a nos envolver ou até nos encobrir. Quando tal descrição acontece, referindo-se a uma obra literária, é provável que – até certo ponto – o efeito coincida com o do texto “primário”. Escrever assim tem algumas semelhanças com a ideia do ensaio crítico-literário desenvolvida por Georg Lukács no seu livro *A alma e as formas*, de 1911. Lukács talvez tenha seguido Dilthey no seu desejo de uma experiência imediata na leitura de textos literários – porém, certamente estava do lado contrário ao da defesa que Dilthey fazia da “interpretação” como prática central das *Geisteswissenschaften* [ciências do espírito], Lukács reclamava que os ensaios desviam-se do objetivo “científico” de descoberta da verdade. “É correto que o ensaísta busque a verdade”, escreveu, “mas deve fazê-lo à maneira de Saul. *Saul partiu em busca dos burros de seu pai e descobriu um reino; assim será com o ensaísta – aquele que é de fato capaz de procurar a verdade –; encontrar, no final de sua busca, aquilo que não procurava: a própria vida* (GUMBRECHT, 2014, p. 16, grifo nosso).

3 CONVERSANDO COM IMAGENS-CRIAÇÕES E FILMES

Concordamos com Deleuze e Guattari (1992) acerca da potencialidade dos personagens conceituais quando somos revividos pelo que chamamos, neste texto, de imagens-criações. A produção, circulação e divulgação destas são imorredouras, não dependem de períodos ou qualquer subsídio para serem colocadas nas redes sociais da internet, no entanto, na conjuntura em que vivemos – a pandemia do coronavírus e a quarentena –, percebemos uma maior circulação de imagens-criações deste tipo. Neste texto, vamos trazer duas que especificamente possuem relação com o cinema e são disparadoras de emoções e sentidos, nos fazendo ‘verouvirsentirfazerpensar’ acerca de todos os ‘conhecimentossignificações’ que o cinema mobiliza e tangencia.

Figura 1 – Imagem-criação com diversos filmes



Fonte: Redes sociais da internet (WhatsApp).

São múltiplas as possibilidades criadas a partir da imagem acima que, nas devidas circunstâncias, funciona como alento aos nossos modos de *'verouvirsentirfazerpensar'*. Trazem-nos narrativas fílmicas, lembranças e histórias, movimentam *'conhecimentossignificações'*, sentidos e afetos. Como a própria *imagemcriação* já diz – *Em busca dos 20 filmes* –, somos levados a imaginar, criar e procurar, enfim, nos envolver com as sensibilidades agenciadas. A imagem nos remete aos filmes... que nos remetem aos sentidos, que movimentam outros *'espaçostempos'*. Assim, podemos movimentar nossa existência e criar o mundo com os outros. Imagens-criações como potência nômade dos afetos.

Quem não se encanta ao lembrar o filme *Os Caças-fantasmas*? E ao recordar a década de 1980, o aroma da pipoca no cinema? Ou se assustar com o filme *A mão que balança o berço*? Até mesmo, olhar para imagem e reconhecer cenas do filme *Dançando na chuva* que, mesmo sem muitos terem assistido, seria ainda possível reconhecer, tamanha iconografia e atmosfera mobilizadas? Estar em contato com essas imagens-criações e tecer personagens conceituais nos permite resistir às diversas crises que estamos enfrentando e nos remete a criações de heterotopias, ou seja, lugares outros que já existem como possibilidade de exercícios de liberdade (FOUCAULT, 2013). Para o autor, as heterotopias estão presentes de modos variados em todas as sociedades.

A heterotopia tem o poder de justapor em um único lugar real vários espaços, várias alocações que são em si mesmas incompatíveis. É assim que o teatro faz suceder, sobre o retângulo do palco, toda uma série de lugares que são estranhos uns aos outros; e é assim que o cinema é uma sala retangular bem curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela de duas dimensões, se vê projetar-se um espaço de três dimensões; mas, talvez, o exemplo mais antigo dessas heterotopias na forma de alocações contraditórias seja o jardim. Não se deve esquecer de que o jardim, espantosa criação agora milenar, tinha, no Oriente, significações muito profundas e como que superpostas. O tradicional jardim dos persas era um espaço sagrado que, dentro de seu retângulo, devia reunir quatro partes representando os quatro cantos do mundo, tendo no meio um espaço mais sagrado ainda que os demais, que era como o centro, o umbigo do mundo (onde ficavam a fonte e o jato d'água); e toda a vegetação do jardim devia distribuir-se nesse espaço, dentro dessa espécie de microcosmo. Já os tapetes, eles eram, originalmente, reproduções de jardins. O jardim é um tapete em que o mundo inteiro vem realizar sua perfeição simbólica; e o tapete é uma espécie de jardim móvel através do espaço. O jardim, essa é a menor parcela do mundo,

e, então, essa é a totalidade do mundo. O jardim é, desde o início da Antiguidade, uma espécie de heterotopia feliz e universalizante (daí os nossos jardins zoológicos) (FOUCAULT, 2013, p. 118).

Também podemos insinuar que as heterotopias criadas pelas imagens-criações agitam o que Guattari entende por ritornelo, ou seja, multiplicidade de modos de marcar o tempo que se atrelam à polifonia dos modos de subjetivações. “Outros ritmos são assim conduzidos para cristalizar o que chamarei de enunciados existenciais [...] Um ritornelo complexo – aquém dos do poeta, da música – marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação” (GUATTARI, 1990, p. 13). Estamos diante da criação de outros ‘espaçotempos’.

4 IMAGENS-CRIAÇÕES COMO POTÊNCIA NÔMADE DOS AFFECTOS, CRIADORAS DE RITORNELOS, HETEROTOPIAS E ATMOSFERAS

Desta maneira, entendemos que outros modos de *aprenderensinar* são possíveis e necessários. Com as imagens-criações e o cinema, tecemos ‘*conhecimentossignificações*’, caminhando nas singularidades e características das redes que formamos e nas quais somos formados (ALVES, 2019). Suas linguagens, códigos e signos permitem criarmos muitas possibilidades acerca dos diversos encontros que compõem e formam as redes. O audiovisual, portanto, se configura como potente maneira de se ‘*verouvirsentirfazerpensar*’ na educação. ‘*Vemosouvimosentimosfazemospensamos*’ muito com os filmes! Tudo exatamente dessa maneira que está escrito, sem hierarquia entre sentidos e saberes, porque eles se encontram percolados pelos muitos atravessamentos que constituem os cotidianos. Essas imagens-criações, desse modo, permitem acessar nossas lembranças e vivências, fazem parte inelidível dos processos de subjetivações contemporâneas. Imagens-criações como territórios existenciais, que acontecem nas potências nômades dos afetos.

Ellsworth (2001) apresenta uma potente conversa acerca dos encontros entre cinema e educação, ao trabalhar com o termo “modo de endereçamento”, bastante conhecido pelos teóricos de cinema para pensar a respeito dessas produções. Ela utiliza a ideia de Mayne (1993) para entender que: “Elas deslocaram sua atenção, do modo de endereçamento como um aspecto relativamente estático do texto de um filme, para o modo de endereçamento como um aspecto mais fluido dos contextos nos quais os espectadores usam os filmes” (p. 36). Com esse personagem conceitual, conseguimos realizar uma ponte e parece que estamos em melhores condições de compreender as qualidades dos atravessamentos envolvidos e mobilizados nas/pelas imagens-criações, ao insinuarmos que: ***são os modos de endereçamentos que conectam as tessituras dos ritornelos, heterotopias e atmosferas com as sensibilidades dos/as viventes implicados/as nas redes educativas.***

Sendo assim, ‘*vemosouvimosentimosfazemospensamos*’ com os filmes, de acordo com nossas redes educativas, ou seja, nem toda rede educativa se transforma em modo de endereçamento, e para transformar-se, ela precisa estar interconectada ao nosso território existencial ou, melhor dizendo, ela se transforma em parte da atmosfera da nossa existência. Assim, entendemos que cada obra fílmica vai ter um sentido diferente para cada pessoa. Elas são multifacetadas e plurais. Na verdade, a escolha do tipo de filme (gênero, duração, origem) já indica muitas de nossas andanças no/pelo mundo, através da expressão de gostos e gestos pessoais diferenciados. Desta forma, é notório que criamos ‘personagens conceituais’ com características diferentes uns dos outros, já que são intermináveis, posto que são ‘*vistosouvidosentidosfeitospensados*’ a partir de diversas perspectivas. Comungamos com Alves (2013, p. 163-164) quando entendemos que esses personagens conceituais:

São, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ ou, ainda, a quem se precisa responder porque nos coloca questões, ou seja, aquele/aquilo com o qual se pensa. Esses personagens conceituais permanecem presentes, por muito tempo, para que possamos ter e acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos, com os cotidianos.

Então, acreditamos que existem múltiplos sentidos e afectos possíveis em torno dos filmes a que

assistimos, e as pessoas ‘veemouvemsemfazempensam’ de modos diversificados com o mesmo filme. Para Ellworth (2001, p. 41), “as relações entre a forma como os textos cinematográficos endereçam seu público e a forma como os espectadores reais lêem os filmes não são nítidas ou puras – elas tampouco são lineares ou causais”.

Este tipo de experimentação se une a ideias de ‘usos’ defendidas por Certeau (2014), pois o autor compreende que não somos apenas espectadores de uma obra. Somos usuários de diferentes criações, o que inclui o cinema. A fim de seguirmos compreendendo as nuances que o cinema provoca nas pessoas, buscamos em Guerón (2011) a importância da sétima arte para a filosofia e encontramos essas novas possibilidades de criações de estilos de vida e de mundos possíveis por meio do cinema:

A originalidade de suas imagens pode potencializar novas possibilidades de sentido para a própria filosofia, mas, sobretudo, novos sentidos para a vida. A identidade entre a estrutura do real e estrutura do cinema, que descobriremos a partir de Deleuze, nos abrirá a possibilidade de entender o cinema como uma máquina que revela os problemas do mundo e é capaz de liberar novas possibilidades para este mundo. Por isso, estudar e buscar entender o cinema só tem sentido como parte de um movimento de estudar e buscar entender a própria vida (GUERÓN, 2011, p. 26).

Figura 2 - Imagemcriação destinada aos filmes brasileiros



Fonte: Redes sociais da internet, disponibilizado por @sartief (Página do Instagram).

Trazemos essa outra *imagemcriação*, acima, para continuar nossa conversa acerca dos muitos sentidos produzidos através/com os filmes ‘vistosouvidosentidosfeitospensados’. As lembranças (re)visitadas são muitas: diversas pessoas foram apresentadas ou conheceram mais o Nordeste no/pelo cinema, sem sair de casa (*Aquarius*, *O pagador de promessas*, *Dona Flor e Seus dois maridos*, *Bacurau*, apenas para citar alguns). Muitas vivenciaram e foram embalados por uma história triste, baseada em fatos que marcaram o país, sem ao menos ter nascido (*Última Parada - 174*, *Cidade de Deus*), outras conheceram as incríveis fabulações de Ariano Suassuna (*O auto da Compadecida*)... Algumas riram, de doer a barriga, com Dona Hermínia (*Minha mãe é uma peça* e *De pernas para o ar*), ou se aventuraram com Tainá (*Amazônia*). Muitas se emocionaram com a história de Josué e Dora, no espetacular *Central do Brasil*, e torceram para que a amizade criada por eles fosse forte como as mulheres brasileiras.

Sobre esse último filme, gostaríamos ainda de relatar algumas vivências (acontecidas com um dos autores do artigo). O filme foi grande sucesso de 1998, inclusive concorrendo a dois Oscar (Melhor Filme de língua estrangeira e melhor atriz/Fernanda Montenegro), no entanto, a grande maioria das crianças e adolescentes que nasceram a partir dos anos 2000 não conhece/assistiu essa obra. Percebendo esse

apagamento, que pode acontecer no decorrer dos anos, sempre que possível se apresenta o filme para alunos do fundamental e do ensino médio, para que ele também possa consistir em modos de endereçamentos, capazes de mobilizar e agitar redes. Encontros tecidos em currículo vivo e desdobrado cotidianamente, com conversas acerca das histórias e paisagens, ou das paisagens transformadas em histórias, em modos de endereçamentos que criam movimentos reversíveis entre atmosferas e textos, e vice-versa. Incrível como nesses movimentos muitos filmes se tornam atemporais, marcam, atravessam, criam heterotopias e ritornos. Nas nossas sessões nos ‘*espaçotempos*’ escolares, ‘*vemosouvimosentimosfazemospensamos*’ com os elogios ao filme, com a amizade criada entre os protagonistas, com a surpresa, ao se envolver com ambientes, histórias e paisagens do interior nordestino e suas tradições tão ricas. O cinema (re)vive em nossos currículos, permitindo encontros e potências rítmicas e existenciais.

5 O CINEMA EM/COMO TRANSFORMAÇÃO: seus usos em nossos currículos

Os usos do cinema na educação datam do início do século passado. Segundo Fioravante e Ferreira (2016), data da década de 1901 a primeira documentação da utilização de filmes em aulas. Os indícios apontam para a utilização nas aulas de geografia. As autoras revelam a problematização de pontuar uma data para a invenção do cinema, sendo que surge quase que simultaneamente na Europa e nos EUA. Mesmo assim, concordam que a invenção do cinematógrafo é um marco importante e atribuem a invenção do cinema aos irmãos Lumière, na França.

A reprodução das primeiras cenas de filme foi de instantâneo interesse para os geógrafos, pois apresentavam os cotidianos dos centros urbanos no período e “não eram narrativas estruturadas, mas breves registros de tomada única de cenas do dia a dia, como o famoso filme dos Lumières, que mostra trabalhadores saindo da fábrica no final de um turno” (Turner, 1997, p. 37, *apud* Fioravante e Ferreira, 2016, p. 214). Sendo alvo de interesse de estudo, foram incorporadas ao estudo da geografia pela relação direta entre o que mostravam e as paisagens, e porque eram imagens em movimento, que despertavam o interesse de análise do ‘*espaçotempo*’ dos cotidianos. De acordo com as autoras, o interesse pelo cinema nas aulas de geografia se tornou rapidamente maior que o uso das imagens/fotografias, pois o advento do cinema trouxe “diferenciações entre lugares, dinâmicas sociais e naturais eram registradas pela câmera e devido à impressão de movimento” (FIORAVANTE e FERREIRA, 2016, p. 216). Segundo elas, ainda, a inserção do som na década de 1920 contribuiu para uma maior noção de realismo na arte cinematográfica.

A discussão acerca do cinema na escola não é uma questão recente. Diferentes segmentos sociais lutam para que esta linguagem seja ‘*aprendidaensinada*’ na escola. Há, inclusive, uma legislação que prevê a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica⁵. Com essa brecha, pensamos ser possível envolver e movimentar os currículos com as produções de filmes nacionais e também a criação de possíveis usuários/as dessa arte no país.

Neste mesmo movimento, defendemos a importância do cinema nas escolas, pois acreditamos nas inúmeras possibilidades de tessituras de ‘*conhecimentossignificações*’ dos ‘*praticantespensantes*’ com essas produções. Os currículos tecidos nos ‘*espaçotempos*’ escolares precisam trabalhar com a diversidade presente no mundo, e o cinema se constitui como um potente modo de experimentação, capaz de mobilizar transformações. Benjamin (2009), ao se debruçar sobre o tema da liminaridade e dos rituais de passagem em um belo, importante e enigmático trecho de seu livro *Passagens*, diz:

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso, também o despertar). E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. ‘Como agrada

5 Link da lei de acesso ao cinema na Educação Básica: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm.

ao homem’, diz Aragon, ‘manter-se na soleira da imaginação!’ Não é apenas dos limiões destas portas fantásticas, mas dos limiões em geral que os amantes, os amigos, adoram sugar as forças. As prostitutas, porém, amam os limiões das portas do sonho. – O limiar (*Schwelle*) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (*Grenze*). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwelle* (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado (BENJAMIN, 2009, p. 535).

Notemos que o autor retrata vários tipos de experiências limiões e, antes disso, chama a atenção para o fato de esses mesmos tipos de experiências “tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar”, a partir da época inaugurada pela modernidade, na Europa. Aqui, não podemos deixar de contextualizar o período em que o autor fala, pois se tratava de uma época em que a chamada “cultura *fast-food*”, por meio avanço da globalização, estava se expandindo e, com isso, muito autores, incluindo Benjamin e todos os outros da escola de Frankfurt, acreditavam que estaríamos caminhando para um mundo homogêneo e uniformizado, enfim, um mundo que caminharia para a lógica do mesmo, comandado pelos ditames do mercado, logo, de uma economia tornada global. Mas, ao invés disso, assistimos à criação de mundos sempre plurais e complexos. Ainda sobre as experiências de efetações com esses mundos, poderíamos dizer:

Mais uma palavra sobre limiões e soleiras. Trata-se da ligação, da passagem, dos poros entre dentro e fora – a ideia é a de demonstrar o exercício do pensamento em trânsito como campo de forças, nunca fechado nem substancializado em área específica, pensamento que é um tatear capaz de compreender o que é a posse e perda, o que é dentro e o que é fora, talvez compreender um lugar – visto como pura diferença, o que, aliás, permitiria aproximar lugar, diferença, experiência (RIZEK, 2012, p. 35).

A tão problematizada e importante relação entre experiência e educação parece ser crucial para compreendermos melhor esse fenômeno, pois uma das principais formas de se abordar os processos formativos em nossa contemporaneidade parece ser invocando a noção de experiência. Ademais, é também ela que nos abre a possibilidade de constituir estilos de vida possíveis, que se dá a partir dos encontros e envolvimento com os personagens conceituais. Por tudo que foi dito, parece que o cinema já nasceu como ‘*espaçotempo*’ limiar, capaz de nos provocar, nos afetar. Então, “limiões seriam assim momentos em que o futuro está aberto” (RIZEK, 2012, p. 34). E, para dizer com Benjamin (2009, p. 125), “a partir da experiência do limiar, desenvolveu-se a porta que metamorfoseia aquele que passa sob seu arco”. Ao que podemos completar: no escurinho do cinema! Ou, ainda, para falar com Janete Carvalho, Sandra Silva e Tânia Delboni (2020, p. 22), “conclui por um outro limiar de currículo, um devir-criança como aquele território que se projeta como fora, como perigo e como experiência” porque

um devir-criança seria quase que como o limiar do currículo, aquela região, aquele território que se projeta como fora, como perigo e como experiência dentro disso que está esquadriado e previsto. Daí toda a aposta muda de figura: o fora, o perigo e a experiência não compõem um além-mundo, algo fora do currículo. Eles compõem essa região fronteira mais interna que todo o interior (LEITE; CHISTÉ; CAMMAROTA, 2020, p. 133).

Soares *et al.* (2017, p. 43) também defendem a importância de um currículo vivo, mutante, adaptado e que acolha todas as nuances permitidas e encontradas em nossas sociedades. Em suas palavras, vemos que esses currículos (no plural mesmo)

são ‘*espaçotempos*’ de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos

arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os 'tempoespaços' escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá.

É justamente nesse diálogo entre cinema e sociedade, em tessitura de um pensamento mais criativo e libertário, que esse artefato tem importância para a educação, pois possibilita muitas formas de entender e criar o real, potencializando as relações entre os seres humanos e as relações (co)existentes. Ademais, esse artefato ainda tem a capacidade de tocar e atravessar os indivíduos, produzindo diferenciadas sensações, emoções ou reflexões, sendo potente personagem conceitual das experimentações e estudos para as ciências produtoras de 'praticasteorias', especialmente a educação.

THE END? – algumas considerações

Neste período de isolamento social, surge novamente a discussão acerca do fim do cinema. Em uma entrevista, Valmir Fernandes, executivo da Cinemark, avalia que o cinema sofrerá transformação, não uma completa extinção. Ele pontua que "a sobrevivência dos cinemas se mantém justamente pela compreensão de que a sala escura é uma experiência única e coletiva"⁶. Já mencionamos acima as possibilidades heterotópicas desse 'espaçotempo', responsável por criar novas experiências, ao nos envolver em outras atmosferas e ritornos, colocando-nos em contato com outras experiências.

Infelizmente, ao longo dos anos e por conta de diferentes fatores, os cinemas sofreram crises, em especial os de rua. O questionamento era: Será o fim do cinema? Fazemos um paradoxo com Machado (2011), no artigo em que questiona sobre o fim da televisão. Assim também, como em outros textos, apresenta discussões sobre o fim do livro e do cinema de 35mm. Ele aponta a morte destes artefatos não como algo definitivo, mas acredita em transformações produzidas pelo modo de distribuição e dos modos de endereçamento do receptor com esses meios. Em sua dissertação de mestrado, Raquel Sousa (2014) discute a distribuição espacial dos estabelecimentos cinematográficos na cidade do Rio de Janeiro durante o século XX.

Ainda conversando com Sousa (2014), vemos o surgimento e proliferação das plataformas *streaming*⁷. Estas têm sido a alternativa para que o cinema adentre em nossas residências. Muitas produções são criadas especialmente para estrear nestas mídias digitais. Consideramos que a ampliação e o acesso aos usos delas não se configuram na extinção dos cinemas, mas, novamente, em sua readaptação e transformação. Trata-se do surgimento de novos limiares.

Essas plataformas nos permitem acesso a produções cinematográficas oriundas de países diversos. Diferentes linguagens e narrativas que reforçam ou rompem com os clichês. Ampliam nossa maneira de 'verouvirsentirfazerpensar' o cinema. Entendemos que a multiplicidade de produções e acessos aos filmes possibilita a resistência para que as fabulações do cinema não sejam extintas, e a magia dos limiares continue impulsionando transformações nos/dos modos de 'verouvirsentirfazerpensar'.

Esses novos processos nos fazem indagar quanto à democratização de acesso às plataformas e nos trazem outro paradoxo: com essa suposta facilidade, as produções audiovisuais mundiais estão/são acessíveis a todos? É, justamente, neste complexo nó que consideramos muitas variáveis possíveis. De certo modo sim, pois a distância dos cinemas e o preço dos ingressos apresentavam-se como grande empecilho. No entanto, os meios ainda não são/estão completamente democráticos: as plataformas só funcionam mediante a assinatura e, necessariamente, a um serviço de wi-fi de banda larga com qualidade

6 <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2020/01/10/o-cinema-nao-vai-acabar-diz-brasileiro-que-e-presidente-da-cinemark-global.ghtml>.

7 São plataformas on-line que distribuem filmes, séries e documentários por meio de assinaturas/mensalidades. Nos últimos anos, observamos grande aumento de oferta dessas plataformas, como: Netflix, Amazon Prime, Hulu, entre outras.

que, por sinal, é bastante cara, ou seja, ainda encontramos muitas barreiras para a democratização do acesso. Possibilidades e injustiças andam lado a lado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A formação com as imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial, p. 235-252, jun./out. 2016.
- ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas** – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALVES, Nilda et al. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019. p. 18-45.
- ALVES, Nilda. Possibilidade de “uso” de fotografias nas pesquisas de ‘espaçostempos’ de escolas. *Revista Brasileira Educação Geografia*, Campinas/SP, v. 3, n. 6, p. 158-176, jul./dez., 2013.
- BARBERO, Jesús Martin. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter. (Org.) **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: EdUFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículo e estética da arte de educar. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **Invenção do cotidiano 1** – As artes de fazer. 22. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIORAVANTE, Karina Eugenia; FERREIRA, Lohanne Fernanda. Ensino de Geografia e cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, UNICAMP, v. 6, n. 12, p. 209-233, jul./dez. 2016. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 10 jan. 2017.
- FOUCAULT, Michel. De espaços outros. *Estud. av.* [online], v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013 [cited 2021-03-15]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142013000300008>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- GUATTARI, Félix. Linguagem, consciência e sociedade. In: GUATTARI, Félix et al. **Saúde loucura**, número 2. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- GUERÓN, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamentos Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência, Stimmung**: sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC Rio, 2014.
- LEITE, César Donizetti Pereira; CHISTÉ, Bianca Santos; CAMMAROTA, Giovani. Fazer morada na infância: imagens de currículos em devir-criança. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.
- MACHADO, Arlindo. Fim da televisão? *Revista Famecos - mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 18,

n. 1, p. 86-97, janeiro/abril 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/8799/6163>. Acesso em: 15/03/2021.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: MACIEL, K. (Org.). **Transcineamas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.

RANCIÈRE, Jaques. **À partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

REIS, Leonardo Rangel dos; MENDONÇA, Rosa Helena; JUNIOR, Ivan de Matos e Silva. Adiado o fim do mundo em tempos de pandemia: potências do 'sentirfazerpensar' com gestos e histórias. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, p. 43-64, jun. 2020. Dossiê temático "Imagens: resistências e criações cotidianas". E-ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11185>. Acesso em: fev. 2021.

RIZEK, Cibele Saliba. Limites e limiares/Corpo e experiência. **ReDOBRA**, n. 10, 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=54. Acesso em: abr. 2015.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maria B.; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Gênero e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/dos com os cotidianos escolares. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez. 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SOUSA, Raquel. Cinemas no Rio de Janeiro: trajetória e recorte espacial. 2014. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/16/teses/827589.pdf>. Acesso em: 15/03/2021.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).