

**A POTÊNCIA DO CINEMA  
COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS PRODUZIDAS  
NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

**Mirele Corrêa**

mirele\_correa@yahoo.com.br  
Universidade Estadual de Campinas  
UNICAMP

**Alexandrina Monteiro**

alemath@unicamp.com  
Universidade Estadual de Campinas  
UNICAMP

**Resumo**

No contexto atual das políticas de currículo se vê proliferar nas escolas um novo gerencialismo que sai do setor privado e invade o setor público com vistas a qualificar os processos burocráticos organizacionais e mensurar resultados eficazes. Essa nova administração vai produzindo uma cultura da performatividade que opera no corpo dos indivíduos constituindo-os cada vez mais preocupados com a lógica da auto qualificação, eficácia e competitividade. Mas, para além de um corpo-performático, esta cultura produz violências a nível das pequenas diferenças correlatas à produção e à exclusão do outro no contexto escolar. Esse texto busca problematizar a contingência das violências produzidas pela escola através da cultura da performatividade dentro do contexto neoliberal, e no contrafluxo, questionar: pode o cinema se colocar como uma ferramenta de combate às violências produzidas na escola contemporânea? Pode o cinema permitir que os desejos agressivos extravasem por outros meios potencializando outra ética à existência que exceda a da lógica neoliberal-performática? Utilizamos para tal discussão reflexiva alguns teóricos da perspectiva pós-estruturalista e defendemos junto às experiências desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, que novas pistas podem ser seguidas construindo através do cinema outros espaços-tempos, outros corpos, modos/estilos de ser/estar na vida.

**Palavras-chave:** Cinema. Cultura da performatividade. Escola. Violências.

**Abstract**

In the current context of curriculum policies there is a proliferation of new managerialism in the schools that leaves the private sector and invades the public sector in order to qualify organizational bureaucratic processes and measure effective results. This new administration is producing a culture of performativity that operates in the body of individuals, making them increasingly concerned with the logic of self-qualification, effectiveness and competitiveness. But beyond a performative body, this culture produces violence at the level of small differences related to the production and exclusion of the other in the school context. This text seeks to problematize the contingency of the violence produced by the school through the culture of performativity within the neoliberal context, and in the counterflow, to question: can cinema be a tool to combat the violence produced in contemporary school? Can the cinema allow aggressive desires to escape by other means, making another ethics exist that surpasses that of neoliberal-performative logic? We used for such a reflexive discussion some theorists of the poststructuralist perspective and defended together with the experiments developed by the Laboratory of Audiovisual Studies-OLHO, State University of Campinas-UNICAMP, that new clues can be followed by building other space-times, other bodies, moods/styles of being in life.

**Keywords:** Cinema. Culture of performativity. School. Violence.

## Introdução

Por meio da cultura da performatividade (Ball, 2003), a escola vai produzindo um corpo cada vez mais preocupado com o auto desempenho, a auto qualificação, a competitividade e o julgamento. Além de serem afetados pela lógica que impera sobre o mercado neoliberal, também, são corpos que produzem e são afetados por uma violência. A *violência narcisista*, que distancia ou exclui as diferenças na lógica performática do desempenho. É narcísica porque enaltece o EU, é violenta, porque exclui o OUTRO. Uma exclusão tênue, porque lida com as pequenas diferenças, porém, sagaz, porque age na disseminação dos coletivos, na proliferação dos individualismos, operando na lógica da biopolítica, ao engendrar populações como estratégia de governamentalidade, regulando o comportamento de cada indivíduo (Foucault, 2008b).

Este trabalho é uma possibilidade de fuga para estes corpos a todo o momento capturados pela máquina aparelho de Estado. Máquina esta que vai solapando as singularidades e esterilizando a potência criativa de cada estudante que habita o território escolar, transformando cada um em componente análogo que faz funcionar um sistema débil de mercado. Pensar o cinema como esta possibilidade, operando um contrafluxo, através da questão: pode o cinema se colocar como máquina de guerra<sup>1</sup> na produção de linhas de fuga aos desejos imanentemente agressivos no sentido de potencializar outra ética para a existência que exceda a da lógica performática neoliberal?

O que nos mobiliza o pensamento parte das produções cinematográficas desenvolvidas pelo “Programa Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica Municipal”, criado pela a Secretaria de Educação do Município de Campinas/SP, num trabalho conjunto com a Faculdade de Educação da UNICAMP, e das experimentações desenvolvidas pelos integrantes/pesquisadores do Grupo de Pesquisa OLHO – Laboratório de estudos audiovisuais, imersos na escola e no desafio de fazer o cinema produzir outras coisas além daquelas previstas pelos programas legais.

Acreditamos, mediante ao que se tem experimentado que o cinema possa ser uma máquina de guerra potente contra o aparelho de Estado, mas, sobretudo contra ao que ele vem produzindo através da instituição escolar. Uma máquina de guerra potente contra a cultura performática e contra a violência narcisista. Uma máquina guerra potente na criação de outras estéticas da existência e na invenção com a diferença. Propomos discutir nos capítulos seguintes, como a escola vai se transformando num agente produtor de violências, para em seguida, discutir o cinema como uma possibilidade de enfrentamento e resistências.

## **Escola: Território de imanência às violências**

A partir do século XX vê-se uma crescente preocupação e ampliação das políticas de currículo por parte dos organismos internacionais sobre os estados. Essa intervenção tem agido no sentido de intensificar a vinculação da escolarização ao emprego e à produtividade, preocupando-se com a redução de custos da educação e controlando os conteúdos do currículo e da avaliação. As determinações do Estado – que são entendidas como parte de um ciclo de produção de políticas –, junto às comunidades epistêmicas são capazes de produzir e determinar discursos que são a base da produção de sentidos e significados para uma determinada política que virá refletir na constituição de uma determinada cultura dentro do currículo escolar, carregado de instrumentos de homogeneização e controle.

O que se tem evidenciado na atual sociedade neoliberal é uma cultura que faz crescer um discurso de poder articulado a *accountability*<sup>2</sup> e a competição. Forjando identidades voltadas a uma lógica do desempenho, conferindo ao conhecimento um valor cada vez mais performático a ser mensurado. Essa lógica gerencialista sai do setor privado e invade o setor público, entrando na escola com vistas a dismantelar os regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos (Ball, 2006), não podendo este ser mais visto com qualidades especiais que o distingam de um negócio.

O currículo escolar impregnado por essa cultura da performatividade vai mantendo-se preocupado somente com aquilo de que exige o mercado. Fazendo com que cada indivíduo pense a si próprio como uma empresa, que se vigia, se autoempreende, autoqualifica, autorregula, e com isso fazendo emergir e legitimando um discurso meritocrático, onde a melhor performance garante as melhores vagas no mercado de trabalho. Entretanto, parece-nos fugir algo de relevância singular dessa cultura performática, como aquela que para além de tudo isso, também é produtora de certas violências que nos parecem esquecidas ou mesmo solapadas pelo discurso hegemônico. E é esta discussão que queremos propor articulada a obra de Freud, *O mal-estar da civilização* (2011).

O autor retoma um conceito nomeado por ele de “narcisismo das pequenas diferenças”. Freud dirá que a agressividade é algo inerente ao ser humano, mas que o processo civilizatório vai dando conta de escamoteá-la dentro de uma comunidade ou um agrupamento cultural menor. Todavia, o instinto sempre escapa, através da hostilização dos que não pertencem a esta comunidade. “Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restam outras para que se exteriorize a agressividade” (Freud, 2011, p. 60).

A exemplo de Deleuze & Parnet (1998) sentimo-nos a vontade para deslocar este conceito freudiano, num exercício para se pensar diferente e construir outras coisas. Pensar o “narcisismo das pequenas diferenças”,

enquanto uma violência produzida pela cultura da performatividade. Uma violência que está no nível da exclusão na inclusão, no que concerne a inclusão, enquanto uma política curricular.

Pensar então numa *violência performática narcisista*, que não aceita quem não é tão “bom quanto eu”, que se afasta de quem não é tão “qualificado” quanto eu, ou isola quem não se “empenha tanto quanto eu”. Uma violência que exclui as diferenças na lógica performática do desempenho. Narcísica porque enaltece o EU<sup>3</sup>, violenta, porque exclui o OUTRO<sup>4</sup>. Uma exclusão tênue, porque lida com as pequenas diferenças, porém, sagaz, porque age na disseminação dos coletivos, na proliferação dos individualismos, mas também, porque opera na lógica da biopolítica ao engendrar populações.

Segundo Foucault (2008b) a população se instaura como o novo sujeito político moderno a partir do século XVIII. Já não interessa mais os indivíduos isoladamente, e sim a população enquanto objetivo, instrumento ou meio para se obter algo. A administração se dá por meio dos comportamentos dos indivíduos que se inserem como elementos dessa nova estratégia de governo. Esta população é evidentemente feita de indivíduos perfeitamente diferentes uns dos outros e que depende de toda uma série de variáveis para se identificar o universal e no interior dele ser capaz de agir e modificá-lo.

Temos a escola enquanto uma população e os grupos que se formam dentro dela se configuram numa outra população identitária. Populações dos performáticos e não-performáticos, dos qualificados e não-qualificados, dos incluídos e excluídos. Ao identificar estes grupos permite-se que se produza um saber possível sobre cada um deles por meio dos binarismos. “É a partir da constituição da população como correlato das técnicas de poder que pudemos ver abrir-se toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis” (Foucault, 2008a, p. 103). Só é possível um controle quando se sabe a quem controlar.

Neste esboço da noção de população enquanto uma economia de poder, o povo se coloca como uma divisória, que de maneira geral, resiste à regulação da população. O povo é aquele que tenta escapar desse dispositivo pelo qual a população existe, ele se coloca de fora, recusando-se a ser população e desajustando o sistema (Foucault, 2008b).

Na medida em que se constituem populações identitárias, nelas se produzem culturas e todas as ações culturais, como afirma Skliar (2016, p. 66), “estão dirigidas a uma violenta construção diferencial do outro”. Esta construção do outro pode se apresentar nas pequenas diferenças que o eximem de uma aproximação. Neste cenário destacamos a emergência de uma violência a ser produzida a partir da construção diferencial de um outro não-performático. A produção de uma violência narcisista das pequenas diferenças que vai sendo maximizado pela cultura performática no contexto escolarizante.

Diante desse contexto o que nos resta fazer? Movidos pela advertência de Deleuze (2013, p. 224) onde já “não nos cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”, é que traçaremos no capítulo seguinte, algumas possibilidades de fuga àquilo que nos constitui enquanto sujeitos e que captura nosso desejo de ser outro. Linhas erráticas que se arriscam na construção de novos mundos e espaços-outros de “dessubjetivação”, para isto apostamos no cinema como essa potência imanente de desconfigurar a ordem, abalar as estruturas. Um cinema como máquina de guerra capaz de criar um povo contra a população.

### **Cinema: Uma máquina de guerra?**

*(I) Imagens que conversam com o espaço, produzem texturas, luz e sombra. Imagens produzidas por educadores em oficinas inventivas que fazem dançar, movimentar corpos, explorar cantos, detalhes, produzir imagens em confabulação com os ambientes claros e diversos do espaço escolar, treinando o olho para ver outras coisas, construindo um novo olhar para sentir-se outro.*

*(II) É o corpo ou a cidade que dança? Passos automáticos do cotidiano ou passos inventivos do bailarino? É o corpo do protagonista que se movimenta ou a câmera na mão do filmador? Imagens que instigam a pensar seu processo de produção, a pensar a tríade interativa cidade-dança-cinema, instigam a pensar como a dança se alinha a cidade urbana e como a cidade se desalinha com a dança. Imagens-dança que instigam o espectador a pensar e os convidam, também, a bailar.*

*(III) Imagens sem rosto que se rostificam<sup>5</sup> no corpo. Um corpo rostificado na identidade do anônimo. O anonimato que se pretende oculto, ainda que dentro da lógica de uma captura. Máquinas de rostificação que colocam os olhos nas mãos e a face no peito. Que se atualizam e amplificam seu traçado para nada deixar escapar. O que não se identifica já é identificado na lógica da sociedade de controle. Nada escapa, mas e as imagens... será que escapam?*

Trazemos um exercício de síntese dos *afectos* e *perceptos*<sup>6</sup> que algumas experiências desenvolvidas por pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da UNICAMP vieram motivar. Este grupo, em parceria com o programa “Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica Municipal”, idealizado pela Secretaria de Educação de Campinas, vem desenvolvendo algumas experimentações envolvendo o cinema na escola com o objetivo de estimular a produção de imagens com diversos dispositivos, diminuir a distância entre produção artística e formação humana e estabelecer (re)existência estética no cinema e na educação (Miranda, 2016, p. 147).

Seguindo os fluxos do OLHO, o cinema que defendemos é aquele que se coloca no ato de desaprender, “que atravessa a estrutura disciplinar da escola, operando na transversalidade de conteúdos, habilidades,

capacidades” (Miranda & Guimarães, 2015). Propor uma produção de imagens capazes de rachar o clichê, quebrar os estereótipos, explodir as metáforas, fazendo brotar novas experiências e ampliando o olhar estético e sensível dos que ali estão em contato direto com a imagem.

O que está em jogo é a imagem, é aquilo que está no *entre*, o que acontece entre corpos e a relação com a imagem. Por isso, o cinema na escola preconiza, mais do que a produção de algo, o acompanhamento de processos inventivos. É no movimento de produzir, de pensar e criar com o outro que o cinema pode afetar os corpos de outros jeitos, pode potencializar outras formas de ser e agir no mundo, pois conforme Migliorin (2015), o ato de filmar está sempre atravessado por uma ética, engajando-se num processo subjetivo.

Se Deleuze (2013) nos convida a buscar novas armas, Migliorin (2015) vai defender o cinema como uma arma política, pois demanda novos ordenamentos, novas presenças e pensamentos, que potencializam um engajamento crítico e (cri)ativo no mundo. “O cinema se insere na escola como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é um fim em si” (Migliorin, 2015, p. 46).

O cinema na escola tenta derrubar por meio da imagem todas as estratificações que enclausuram o pensamento na malha da representação, e que ortopedicamente vão constituindo um corpo dócil politicamente e útil economicamente (Foucault, 2010). Busca-se a produção de imagens que façam o currículo escolar se desarticular do que comumente vem produzindo enquanto subjetividades alinhadas a uma economia neoliberal.

Deligny (2015) nos traz uma possibilidade de produção de imagens que pode arrastar toda essa lógica performática de corpo e violência. Se a violência narcísica imana de um campo cultural caótico de saturação performática, como subverter esse campo para dele imanar outras coisas? Apostamos na potência da produção de imagens que Deligny vai chamar de *imagem-autista*, que não estão condenadas à linguagem, nem submetidas pelos signos e representações.

Na França, nas décadas de 1930/40, Deligny desenvolveu todo um trabalho educativo singular com crianças ditas “inadaptadas” – autistas, delinquentes, com déficit intelectual – e para tanto valorizou o gesto e o traço, fazendo uso do desenho livre na tentativa de criação de mapas, imagens que nada tinham a comunicar, mas que possibilitavam o agenciamento de um povo por vir. Imagens de crianças que viviam a vacância da linguagem, a deriva da comunicação, numa tentativa de esquivar-se do fascismo da psicopedagogia interpretativa e dialógica. Imagens-autistas exigem uma mudança de olhar, pois se distinguem do real. O autor desaparece no traço, assim como a ideia de arte que é representar (Deligny, 2015). É preciso olhar a imagem como diagrama de formas e não como conjuntos de formas.

Gonçalves (2014) vai dizer que com a hibridização do cinema com as artes plásticas contemporâneas, as imagens cinematográficas tornam-se “obras sem lugar”, imagens-nômade que “parecem por em movimento um pensamento oblíquo e transversal, (...) obras que não cessam de produzir linhas de fuga, de propor variações, fissuras, de pensar novos arranjos na paisagem (audiovisual e teórica) contemporânea” (Gonçalves, 2014, p. 10). Essas imagens inquietantes, difusas criam um campo aberto e instável para novas experimentações e rearranjos poéticos/estéticos ampliando a produção de novas relações e sensações entre nós e as imagens.

O que Gonçalves (2014) aposta nesse cenário miscigenado entre cinema e arte plástica vem ao encontro das *imagens-autistas* de Deligny (2015). O autor vai afirmar o aparecimento de imagens, cujas narrativas se tornam fragmentárias e cujo objetivo de sua produção é o investimento em algo a *incomunicar*, levando o espectador a montar as peças de seu próprio mosaico, uma vez que o intuito não é mais o de interpretar o mundo, mas de experimentá-lo, entrando em jogo modos de saber mais sensoriais e contemplativos, de forma a não reduzir as imagens a um roteiro ou discurso prévio que conduzisse nosso olhar. Essas *imagens plásticas, fragmentárias, autistas* ou também, chamadas por Gonçalves (2014) de *autônomas*, recusam a ideia da arte como representação que tem posto em causa formas fixas e estáveis, temporalidades cronológicas e lineares, estruturas orgânicas e bem ordenadas e ensaiam novos processos de subjetivação.

O que se vislumbra com tais produções imagéticas é justamente, outras modalidades de apreensão e percepção do mundo real, novas formas de encerrar as ambiguidades, as frenéticas transformações e exigências da sociedade. Vislumbrar um corpo capaz de encarar a vida de outras formas, de se movimentar e se deslocar no espaço-tempo de outras maneiras sem deixar contaminar-se pela lógica do *homo oeconomicus* neoliberal (Foucault, 2008a), reduzindo-nos aos comportamentos e demandas do sistema político-econômico global.

O que Deligny fazia é o que se tem procurado fazer hoje com o cinema expandido. A dinâmica da escola contemporânea força que a produção fílmica seja outra, não há espaço, investimento e nem ferramentas adequadas que possibilitam fazer o mesmo, e nem é isso que se quer. O que se quer é bagunçar a escola, conferir a ela o seu *status* primeiro de caos, porque só no caos é possível a criação. Criar cinema sem obrigação nem imposição de um currículo que visa sempre um resultado. Do cinema despretenso a criação do inesperado, fazendo emergir da despreensão um acontecimento.

É no ato de inventar com a diferença que o cinema se faz máquina de guerra contra o aparelho de Estado, que engendra escolas-empresas, que captura o desejo dos escolares, que opera na ortopedia de um corpo performático, que pulveriza uma violência narcisista. Apostamos no cinema na escola como uma possibilidade de nos constituirmos como obras de arte diante do caos do mundo. Tirar do caos algo de vida e força que nos move na construção do outro de forma a eximir a agressividade que brota todo dia nesse solo árido de esgotamentos que nos fixa numa identidade binária, dissipando as singularizações coletivas. Tirar do caos uma

possibilidade de nos travestir de corpo-outro, sem nos reduzir a meros números que contabilizam a produção econômica, sem nos reduzir a uma cultura que nos força a competição. Somos mais que isso. Somos criação e povo!

## **Conclusão**

Diante do cenário em que o neoliberalismo vai infiltrando-se nos microespaços públicos e pululando uma cultura performática que opera nos corpos reverberando uma violência narcisista no contexto escolar, nos questionamos: pode o cinema na escola se colocar como máquina de guerra na produção de linhas de fuga aos desejos agressivos no sentido de potencializar outra ética para a existência que exceda a da lógica neoliberal?

Acreditando que a escola é um espaço de criação, algumas experimentações desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, nos dizem que sim. Ao nos mostrar que trabalhando na produção de imagens de forma a desconstruir os paradigmas do cinema como representação da realidade, e dentro de uma perspectiva na qual o cinema se coloca enquanto experimentação de múltiplas sensações, o cinema na escola se coloca como máquina de guerra na proliferação de um pensar/agir com a diferença, que tem a potencialidade de afetar os corpos escolares de outras maneiras, fazendo emergir modos-outros de ser, operando na criação de transmundos, de povos contra a população. Cinema que faz emergir arte no lugar das violências. Cinema máquina contra o cinema massa. Cinema-autista contra as capturas esterilizantes. Como máquina de liberação da vida.

## **Referências**

- BALL**, S. J. (2006) Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. *Currículo sem Fronteiras*, (v.6, n. 2), jul. / dez.
- BALL**, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. (v. 18, n. 2), 215-228.
- DELEUZE**, G. (2013). *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 3. ed.
- DELEUZE**, G.; **GUATTARI**, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE**, G. (2002). *Espinosa, Filosofia prática*. São Paulo: Escuta.
- DELEUZE**, G.; **GUATTARI**, F. (2012b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2ª ed.
- DELEUZE**, G.; **PARNET**, C. (1998). *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta.
- DELIGNY**, F. (2015). *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições.

- FOUCAULT, M.** (2008a). *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M.** (2008b). *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M.** (2010). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão; tradução de Raquel Ramallete*. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREUD, S.** (2011). *O mal-estar da civilização*. Tradução Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras.
- GONÇALVES, O.** (2014). Introdução. Gonçalves, Osmar (org.). *Narrativas Sensoriais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 9-25.
- MIGLIORIN, C.** (2015). *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- MIRANDA, C. E. A.** (2016). *Educação e dispositivo de criação: o cinema de bolso*. Catálogo de CINEOP – 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, Belo Horizonte: Universo Produções, 146-148.
- MIRANDA, C. E. A.; GUIMARÃES, L. G.** (2015). Cinema na escola: da formação de professores para a prática escolar. *Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto, Universo Produções, 149-156.
- SKLIAR, C.** (2016). A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces entre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In.: GALLO, S.; SOUZA, G. M. de (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016, 2ª ed. 61-80.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> CF. Deleuze & Guattari, 2012b.

<sup>2</sup> Accountability – traduzido como responsabilidade com ética, prestar contas a instâncias controladoras.

<sup>3</sup> Este “eu” não está ligado a uma metafísica da filosofia clássica cartesiana, e nem ao “eu” da psicanálise. Este “eu” que nos propomos a pensar está alinhado ao pensamento pós-estruturalista, no qual ele é multiplicidade, polifonia ligado ao mundo presente, atual e virtual.

<sup>4</sup> O Outro é aquele transformado, inventado e fabricado exclusivamente como um alvo de todas e cada uma das modalidades de racismo. “O outro é um outro que nós não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante unicamente de sua invocação” (Skliar, 2016, p. 75-6).

<sup>5</sup> Cf. “Ano zero – Rostidade” em Deleuze & Guattari, (2012), Mil Platôs, (vol 3).

<sup>6</sup> Cf. Deleuze, 2002.