



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PPGED
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO – CONCEIÇÃO DE COITÉ -DEDC XIV PROGRAMA DE PÓS
- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPGED**

ELY MAKEISE ARAUJO DOS SANTOS MARTINS

**ABORDAGENS DA GEOGRAFIA URBANA: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA A
PARTIR DE FILMES NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DE
CÁSSIA.**

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2023

ELY MAKEISE ARAUJO DOS SANTOS MARTINS

**ABORDAGENS DA GEOGRAFIA URBANA NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO SANTA RITA DE CÁSSIA:
UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DE FILMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 01 - Formação, Linguagens e Identidades.

Orientação: Prof. Dr. Adriano Eysen Rego

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

M386a

Martins, Ely Makeise Araujo dos Santos

Abordagens da Geografia Urbana: uma proposição didática a partir de filmes no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia / Ely Makeise Araujo dos Santos Martins. Orientador(a): Adriano Eysen Rego. Conceição do Coité, 2023.

118 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED, Conceição do Coité. 2023.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de Geografia. 2. Geografia Urbana. 3. Linguagem cinematográfica. I. Rego, Adriano Eysen. II. Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité. III. Título.

CDD: 910.71

FOLHA DE APROVAÇÃO
"ABORDAGENS DA GEOGRAFIA URBANA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SANTA RITA DE CÁSSIA:
UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DE FILMES"

ELY MAKEISE ARAUJO DOS SANTOS MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 3 de outubro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr. ADRIANO EYSEN REGO

UNEB

Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais


Professor(a) Dra. JUSSARA FRAGA PORTUGAL

UNEB

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Conceito 5)
Universidade do Estado da Bahia


Professor(a) Dra. LORENA FERREIRA DE SOUZA ALMEIDA

Univasf - UNIVASF

Doutorado em Geografia
Universidade Federal da Bahia

Ao meu amado filho Henry, para que seja fonte de inspiração em seu futuro. Aos meus pais, pilares da minha formação como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu forças para concluir esta pesquisa. A Ele toda honra e toda glória.

Ao meu amado filho Henry, meu presente divino, que chegou para iluminar minha vida, trazendo leveza ao final deste trabalho.

Ao meu professor e orientador, Adriano Eysen, que traz poesia na alma. Gratidão por acolher o projeto e trilhar comigo esse processo com tanta compreensão, cuidado e afeto. Sempre presente nos momentos que precisei. Todo seu apoio e atenção dedicados a mim, foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Aos meus familiares, minha mãe e meu pai, pelo aconchego, zelo e amor, que torcem e se alegram com minhas conquistas. Ao meu irmão, pelo apoio e por sempre acreditar em mim. Ao meu esposo, pelo seu companheirismo e compreensão.

Aos/as estudantes que participaram das oficinas e tanto colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

Às minhas queridas amigas, presentes da UNEB, Maria Aparecida, sempre comigo, desde a graduação, gratidão por tudo minha amiga, minha irmã de alma, você é minha fonte de inspiração. Mary e Suelene, o caminhar do mestrado foi mais leve com vocês ao meu lado, obrigada pelo apoio e momentos compartilhados para além da academia. Cris, Fabi, Virginia, gratidão pelas palavras de incentivo e afeto. Sou grata também aos/as demais colegas mpedianos que marcaram presença nessa caminhada. Que Deus abençoe a trajetória de todos/as vocês.

Aos/as professores/as Marcos Botelho e minhas queridas, fonte de inspiração profissional, Jussara Fraga e Lorena Ferreira, que se envolveram direta e indiretamente para realização dessa pesquisa.

A todos/as os professores/as do Programa do Mestrado Profissional que ajudaram este sonho a se tornar uma realidade na UNEB/Coité, acolhendo os nossos projetos e nos dando forças para chegar aonde estamos.

Aos meus grupos de estudo, GEPLET e Ausência da Escrita, minha gratidão pela ajuda e motivação.

A todos/as, meu agradecimento!

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do filme Mauá – o imperador e o rei	52
Figura 2- Imagem do filme Mauá: O imperador e o rei de 1999	55
Figura 3- Cenas do filme Mauá – o imperador e o rei	56
Figura 4 - Capa do filme Trash a esperança vem do lixo	58
Figura 5 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo	60
Figura 6 - Personagens adolescentes, Gabriel, Rafael e Gardo do filme Trash – a esperança vem do lixo.....	61
Figura 7 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo	62
Figura 8 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo	62
Figura 9 - Fachada do Colégio Estadual Oliveira dos Santos (Prédio que funciona o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia).....	74
Figura 10 - Parte interna Colégio Estadual Oliveira dos Santos (Prédio que funciona o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia).	74
Figura 11 - Quadro interativo com a proposta das oficinas	76
Figura 12 - Design do questionário disponibilizado no Google Form	84
Figura 13 - Slogan das oficinas.....	94
Figura 14 - Momento de apresentação da pesquisa	95
Figura 15 - Desenhos da ilustração da música Canção,	96
Figura 16 - Momentos Geo-cinematográficos.....	97
Figura 17 - Momento do jogo torta na cara	98
Figura 18 - Escola Reinaldo Ramos Rios antes e depois.....	101
Figura 19 - Praça da igreja antes.....	101
Figura 20 - Praça da igreja depois.....	102
Figura 21 - Rua do colégio antes e depois.....	102
Figura 22 - Desenhos evidenciando o processo de.....	103
Figura 23 - Ilustração dos poemas	104
Figura 24 - Perfil da página Ateliê Geo-cinematográfico	105
Figura 25 - Alunos/as no momento de escrita das narrativas	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico 1: Dados sobre o gosto pelos filmes.....	85
Gráfico 2 - Dados sobre a preferência de gêneros de filmes.....	86
Gráfico 3-Dados sobre a importância dos filmes.....	86
Gráfico 4 - Dados que mostram se os/as professores/as utilizaram filmes em sala	87
Gráfico 5 - Dados se já participaram de trabalho inter/transdisciplinar Geografia e cinema ...	88
Gráfico 6 - Dados se já participaram de trabalho inter/transdisciplinar entre Geografia e cinema.....	88
Gráfico 7 - Dados que mostram o desejo dos/as estudantes em continuar participando da pesquisa.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de formação dos(as) professores(as) do Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia	72
Quadro 2 - Plano das sequências das oficinas	77

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMESRC - Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RESUMO

Esta dissertação situa-se no âmbito das pesquisas que discutem o Ensino de Geografia e o cinema, numa perspectiva de novas aprendizagens sobre o fenômeno da Geografia urbana no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia, com alunos/as do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental, a partir da análise de duas películas fílmicas: *Mauá, o imperador e o rei* e, *Trash: a esperança vem do lixo*. Tem como compreender como a linguagem cinematográfica pode potencializar o ensino/aprendizagem da Geografia urbana em sala de aula. A questão que nos moveu foi: Como a linguagem cinematográfica pode potencializar o ensino/aprendizagem da Geografia urbana em sala de aula? Nessa perspectiva, a investigação teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa colaborativa, baseado em Ibiapina, (2006) e Flick, (2009). Com efeito, fizemos uma revisão bibliográfica elegendo alguns teóricos da Geografia Cultural, a exemplo de: Claval, (1997), Corrêa (2007, 2009), Cosgrove, (1983), Rosendahl (2007), Sauer, (1931). Nas discussões sobre urbanização, esta investigação esteve pautada em estudiosos/as, como: Santos, 1997; Carlos, (2013); Calvalcante (2008), Lefebvre, (2002); Sposito, (2004); Sposito, (2006). Certamente, para tratar dos diálogos relacionados ao cinema e a Geografia, temos o embasamento dos(as) autores(as) como: (Portugal, (2013); Oliveira, (2011); Morin, (2002); Cousin, (2012); Duarte, (2002), dentre outros(as) autores(as) que deram embasamento teórico e metodológico para a identificação da importância do filme no ensino da Geografia urbana, considerando-o como instrumento responsável por um ensino lúdico e potente na formação crítica/reflexiva do(da) estudante no seu processo de formação crítica. Como produto, foi criada uma página no *instagram* com a participação dos(as) alunos(as), onde será divulgado dicas de filmes que possa ser correlacionados com conceitos geográficos, a partir dos momentos experienciados durante a participação nos *Ateliês Geo-cinematográficos*, com o propósito de fazer os educandos refletirem acerca da utilização do cinema em sala de aula como suporte didático-pedagógico para potencializar a compreensão dos conceitos, temas, fenômenos e processos da geografia urbana, assim, oportunizando uma formação crítica/reflexiva a partir do Cinema.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Urbana. Linguagem cinematográfica.

ABSTRACT

This dissertation is located within the scope of research that discusses the Teaching of Geography and cinema, from a perspective of new learning about the phenomenon of urban Geography at the Santa Rita de Cássia Municipal Education Center, with students from the 7th year of the end of elementary school, based on the analysis of two films: Mauá, the emperor and the king and, Trash: hope comes from trash. It is possible to understand how cinematographic language can enhance the teaching/learning of urban geography in the classroom. The question that moved us was: How can cinematic language enhance the teaching/learning of urban geography in the classroom? From this perspective, the investigation had a collaborative qualitative approach as a methodological contribution, based on Ibiapina, (2006) and Flick, (2009). In fact, we carried out a bibliographical review choosing some Cultural Geography theorists, such as: Claval, (1997), Corrêa (2007, 2009), Cosgrove, (1983), Rosendahl (2007), Sauer, (1931). In discussions about urbanization, this investigation was based on scholars such as: Santos, 1997; Carlos, (2013); Calvalcante (2008), Lefebvre, (2002); Sposito, (2004); Sposito, (2006). Certainly, to deal with dialogues related to cinema and Geography, we have the basis of authors such as: (Portugal, (2013); Oliveira, (2011); Morin, (2002); Cousin, (2012) ; Duarte, (2002), among other authors who provided theoretical and methodological basis for identifying the importance of film in teaching urban geography, considering it as an instrument responsible for playful and powerful teaching in critical training /reflective of the student in their critical formation process. As a product, an Instagram page was created with the participation of the students, where film tips that can be correlated with geographic concepts, the starting from the moments experienced during participation in the Geo-cinematographic Ateliers, with the purpose of making students reflect on the use of cinema in the classroom as a didactic-pedagogical support to enhance the understanding of the concepts, themes, phenomena and processes of urban geography, thus, providing opportunities for critical/reflective training based on Cinema.

Keywords: Teaching Geography. Urban Geography. Cinematic language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 REVISITANDO A GEOGRAFIA E O CINEMA: DIÁLOGOS EM MOVIMENTO	25
2.1 UMA CONVERSA SOBRE A GEOGRAFIA CULTURAL	25
2.2 O CINEMA COMO POTÊNCIA LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	31
2.3. TRAVESSIAS INTER/TRANSDISCIPLINARES ENTRE A GEOGRAFIA E O CINEMA	38
3 IMAGENS URBANAS NAS TELAS CINEMATOGRÁFICAS	49
3.1 CÂMARA E AÇÃO: OLHARES SOBRE O ESPAÇO URBANO	49
3.2 O CRESCIMENTO URBANO: UMA CONVERSA SOBRE MAUÁ E O IMPERADOR REI.....	51
3.3 O DESIGUAL E O COMBINADO: TRASH A ESPERANÇA VEM DO LIXO.....	57
3.4 CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS FILMES.....	64
4 (RE)LEITURAS DO URBANO PELAS JANELAS DO CINEMA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DE CÁSSIA	66
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	66
4.2 ANDARILHAGENS DA PESQUISA	75
4.2.2 O CINEMA NO CMESRC: COMPARTILHANDO APRENDIZAGENS.....	94
RETALHOS PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, propomos um diálogo entre a Geografia e o cinema explorando as experiências humanas em sociedade e suas relações a fim de potencializar no/na estudante uma formação crítica e, em especial, uma aprendizagem mais enriquecedora acerca dos conceitos geográficos.

Um dos objetivos da educação é desenvolver o senso crítico dos estudantes a partir da contextualização dos conteúdos relacionados às suas realidades socioculturais. Nesse sentido, a minha relação com o tema desta pesquisa surgiu durante o curso de Licenciatura em Geografia, entre os anos de 2012 a 2017, na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XI*, em Serrinha. Durante o curso, o componente Prática de Ensino em Geografia IV com suas propostas didáticas e a participação como bolsista no subprojeto intitulado “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)¹ também contribuíram de forma significativa com o meu interesse, pois este teve como proposta didático-pedagógica a realização de práticas de ensino utilizando as diversas linguagens como artefatos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e temas da Geografia Escolar. Assim, na escrita do meu trabalho final de conclusão de curso, *Linguagem Cinematográfica no Ensino de Geografia: proposições e possibilidades didático-pedagógicas na sala de aula*, optei por discutir sobre a importância das diferentes linguagens no ensino de Geografia, dando ênfase na linguagem cinematográfica, ao sugerir películas fílmicas que

¹ Programa que concede bolsas a estudantes de licenciatura, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como, principais objetivos: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

pudessem ser trabalhadas em sala de aula para uma melhor compreensão de conceitos e temas da Geografia Escolar.

Sendo assim, sempre estive em mim um sentimento de incompletude em relação ao trabalho desenvolvido com o componente de Geografia no contexto escolar. Com efeito, encontro-me sempre indagando quanto a minha prática e de outros/as colegas professores/as, numa busca permanente por novos conhecimentos. Nas minhas práticas/experiências pedagógicas, muitas histórias foram e são construídas a partir do uso do cinema para a compreensão de conceitos geográficos. Tais vivências se revelam essenciais ao longo do processo de formação do ser humano enquanto profissional. Desse modo, enquanto educadora e pesquisadora, a minha implicação com o tema está atrelada às inquietações no tocante ao ensino de Geografia na escola.

Passado o processo de graduação, escolhi fazer o curso de especialização em Ensino de Geografia para compreender um pouco mais sobre as possibilidades metodológicas a serem utilizadas. Vale ressaltar, aqui, que essa necessidade que eu tinha (e que não se esgotou), naquele momento, devia-se ao fato de que, mesmo na Universidade, em um curso de Licenciatura em Geografia, as discussões sobre os diferentes métodos de ensino parecem não ter muita relevância. Esse curso tem duração de 8 semestres e em todo o período tivemos apenas 04 componentes mais 03 estágios sobre prática de ensino. Por se tratar de um curso voltado para formação de professor(a), a disciplina Prática do Ensino da Geografia deveria ser ofertada durante toda a graduação preparando efetivamente os(as) graduandos(as) para o exercício do magistério.

Dessa forma, decidi aprofundar ainda mais os estudos sobre a linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. A proposta foi compreender como a linguagem cinematográfica potencializa o ensino/aprendizagem dos conceitos e temas da Geografia Urbana em sala de aula. Assim, avaliando as possíveis contribuições das películas fílmicas para o ensino-aprendizado da ciência geográfica, partindo de experiências na sala de aula durante a realização dos *Ateliês Geocinematográficos*, uma pesquisa vivenciada no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia.

Em suma, essas questões culminaram no interesse de dar continuidade à pesquisa no Mestrado em Educação e Diversidade, do *Campus XIV* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Conceição do Coité, tendo como ambiente de investigação o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia, escola do campo localizada no distrito de Santa Rita de Cássia, onde atuo como professora de Geografia.

A partir das experiências apresentadas, destaco minhas travessias e interesse pela temática a pesquisada, considerando-a bastante relevante ao ensino de conceitos e temas da Geografia Escolar, sobretudo, às temáticas vinculadas ao conteúdo “Espaço Urbano”. Tratou-se, pois, de uma possibilidade de potencializar a formação dos alunos/as por meio de um diálogo inter/transdisciplinar entre o cinema e a Geografia. Podemos considerar que o cinema na escola é, sem dúvida, uma das relevantes linguagens artísticas capaz de ampliar o conhecimento dos(as) estudantes. Com efeito, na disciplina de Geografia, o cinema torna-se um aliado, pois, as narrativas e imagens em movimento, por exemplo, ajudam no processo de ensino-aprendizagem de temas caros à Geografia, como o espaço e a cultura. Por certo, o cinema abre possibilidades de leitura para além dos muros da escola oportunizando aos/as estudantes uma formação crítica e um olhar mais sensível e reflexivo acerca da Geografia e das questões por ela abordadas.

A atividade docente exige do professor, além do domínio dos conteúdos específicos do componente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam possibilitar ao(a) aluno(a) à construção do conhecimento e uma reflexão mais crítica da realidade. Este conhecimento se constrói a partir de diversas maneiras (visual, auditiva, cognitiva, entre outros), cada indivíduo desenvolve capacidades diferentes nessa construção. Assim, observamos a necessidade de um planejamento e uso de diferentes linguagens e metodologias que possam auxiliar no processo do ensino e aprendizado do sujeito.

No caso da Geografia, o filme torna a prática pedagógica do/a professor/a mais prazerosa e lúdica possibilitando uma aproximação dos conteúdos com a realidade e uma melhor compreensão por parte dos/as alunos/as. Para tanto, torna-se necessário que o(a) professor(a) planeje as ações didáticas, mediante a seleção da película fílmica, os objetivos e a articulação com o conteúdo curricular que será abordado.

Refletindo sobre essa questão, esta pesquisa propôs discutir o conceito e temas vinculados à dimensão da Geografia Urbana na escola pública e investigar seus desdobramentos metodológicos que propiciem experiências significativas para alunos/as a partir do diálogo inter/transdisciplinar da Geografia com o cinema. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma prática pedagógica dinâmica, participativa e reflexiva, buscando a aproximação do conteúdo com a realidade, pois, a aula baseada apenas na exposição e na memorização de conteúdos por parte do/a professor/a é cansativa, causando comumente desinteresse por parte dos/as alunos/as.

O Ensino de Geografia deve se desenvolver impulsionado pela sensibilidade e pela urgência de aliar o conhecimento científico e tecnológico a uma nova perspectiva de produção material da vida, pautado no respeito aos seres humanos e à natureza, e principalmente, vinculado às experiências de vida dos estudantes levando em consideração a sua cultura, identidade, raça, gênero e classe. Dessa forma, tendo a Geografia como objeto de estudo o espaço e todos os elementos que o compõem, natureza e sociedade, estes que se cruzam num contexto cultural. A cultura está presente na sociedade, na vida do ser humano e sua relação com a natureza, não existe uma dissociada uma da outra. Assim, a Geografia Cultural vem estabelecer critérios de estudos da relação do ser humano com as culturas, como a arte e o encontro com a geograficidade, dialogando com suas temáticas, fazendo com que a compreensão de conceitos e temas da Geografia seja contemplada de maneira mais clara para os/as alunos/as. É nessa concepção da Geografia Cultural que se configura a temática da pesquisa: Ensino do fenômeno da Geografia Urbana e a linguagem cinematográfica.

Assim, nesta pesquisa, abordamos um diálogo entre a Geografia e o cinema, explorando as experiências dos sujeitos em sociedade e suas relações com a cultura a fim de potencializar uma formação crítica e, em especial, uma aprendizagem mais enriquecedora acerca dos conceitos geográficos.

Nesse sentido, as pesquisas mostram que ao longo das últimas quatro décadas, o interesse dos geógrafos pelo cinema vai além das suas imagens em movimento, o enredo, a trilha sonora e as paisagens, e sua maneira singular de abordar temas diversos, vem crescendo expressivamente. Os trabalhos publicados

na década de 1950², marco da primeira aproximação entre esses dois campos, expandiram-se em problemáticas tão variadas que, por vezes, dificultam tentativas de categorizações que buscam tradições de pesquisa e caminhos de análise. As discussões acerca da utilização dos filmes enquanto suporte pedagógico, as representações que o Cinema cria, bem como, suas dinâmicas industriais são temáticas fortemente abordadas quando nos debruçamos em literaturas sobre Geografia e cinema.

Dessa forma, temos como principal objetivo compreender como a linguagem cinematográfica potencializa o ensino/aprendizagem dos conceitos e temas da Geografia Urbana em sala de aula. Com efeito, procuraremos, ao longo da pesquisa, analisar de que forma o lúdico, na linguagem fílmica, contribui para o ensino de Geografia na escola; discutir como se dá o uso do filme com interface pedagógica na formação crítica dos(as) alunos(as); refletir de forma crítica com base nas narrativas dos(as) alunos(as), sobre a compreensão que eles têm sobre o conceito da Geografia Urbana, a partir dos filmes; criar uma sala virtual (*instagram*), onde será compartilhados dicas de filmes, documentários que possa contribuir de forma inter/transdisciplinar a compreensão de conteúdos estudados em sala de aula, mostrando os resultados dos *Aleliês Geo-cinematográficos* e demais disciplinas que queiram compartilhar.

Certamente, nossas reflexões crítico-teóricas sobre a Geografia baseiam-se numa consistente revisão bibliográfica de estudiosos da Geografia, a exemplo de: Claval, (1997); Corrêa, (2007, 2009); Cosgrove, (1983); Rosendahl, (2007); Sauer, (1931). As nossas discussões sobre cinema e educação estão pautadas em estudiosos, como: Duarte, (2002); Morin, (1980); Souza, (2011); Cesarino, (2005); Portugal, Chaigar, (2012); Neves, (2010); Souza, (2009). Para discutir-se sobre Geografia Urbana é fundamental a leitura de Lefebvre, (2001); Sposito, (2013); Carlos, (2004); Santos, (2011); Moraes, (1991).

A fim de aprofundarmos as leituras acerca do cinema e do ensino da Geografia Urbana, realizamos um levantamento bibliográfico no qual encontramos dissertações, teses e artigos acadêmicos. Desse modo, importa destacar alguns destes trabalhos:

² Conjunto de textos publicados no periódico The Geographical Magazine.

A representação do espaço urbano no cinema: Uma viagem dos primeiros cinemas ao princípio da modernidade cinematográfica (Cunha, 2019); *Geografia de espaços outros: Formas de ocupar e inventar as cidades no cinema brasileiro contemporâneo* (Boer, 2015); *Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e Atravessamentos* (Pimenta, 2019); *Geografias e Cinemas: A (des)construção espacial através da imagem cinematográfica* (Pereira, 2013); *Cinema e Ensino de Geografia* (Viana, 2016); *Uso do Cinema em Sala de Aula na Perspectiva do Ensino de Geografia* (Ribeiro e Bedim, 2017).

De modo geral, foi possível observar que na metodologia da pesquisa dos autores constam análises qualitativas, abordagem fenomenológica, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos investigados, ancoradas nas análises humanistas e cultural da Geografia. Nas referidas pesquisas, os seus autores se debruçam sobre películas fílmicas, para potencializar a abordagem de conceitos geográficos.

Por certo, esta pesquisa intencionou de trazer importantes contribuições sociais, corroborando para o ensino-aprendizagem da Geografia, numa relação inter/transdisciplinar com o cinema a fim de despertar a sensibilidade à reflexão crítica do sujeito. Nesse contexto, ele tem a oportunidade de observar e pensar a realidade e analisar atentamente a respeito da relação do ser humano imerso no espaço urbano. Nesse sentido, o cinema pode possibilitar ao educando uma maior percepção da sua realidade e das relações humanas, permitindo uma aproximação com o espaço geográfico para além dos muros da escola, agregando-lhe criticidade, significados, potencializando assim, a apreensão de conceitos e temas da Geografia e conseqüentemente, a formação do sujeito.

A linguagem cinematográfica pode contribuir de maneira significativa para o ensino da Geografia. Nesse sentido, importa frisar a necessidade de uma relação inter/transdisciplinar entre cinema e a Geografia, visto que, como pontuam Pontuschka *et al.* (2009, p. 261) “[...] no mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens num contexto marcado por uma infinidade de informações. A sociedade é, cada vez mais, uma sociedade da informação [...]”. Desse modo, a escola, enquanto espaço de formação humana e intelectual dos sujeitos, deve encontrar meios de proporcionar aos(as) alunos(as) uma formação que possibilite interpretar e contextualizar essa série de informações descontextualizadas e

fragmentadas que nos são postas pelos meios de comunicação modernos. Nesse contexto, o trabalho com cinema, enquanto dispositivo didático em sala de aula, tem sido uma dessas novas estratégias metodológicas que vêm fazendo parte do ensino de diversos componentes que compõem o currículo da escola, a exemplo da Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, entre outras, (Napolitano, 2015, p. 18).

No âmbito escolar, o ensino da Geografia requer do educador muito mais do que a compreensão sobre o que está sendo contemplado na sala de aula, ou seja, procurar se atualizar, torna-se algo essencial, haja vista que a Geografia é ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico e este, por sua vez, está em constante modificação. Um dos objetivos da educação é desenvolver o senso crítico dos estudantes a partir da contextualização dos conteúdos relacionados às suas realidades socioculturais. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa sobre a utilização da linguagem cinematográfica na sala de aula para compreender o fenômeno urbano na Geografia Escolar no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia (CMESRC), no distrito de Santa Rita de Cássia, município de Valente-BA.

Dessa maneira, desenvolvemos um estudo crítico sobre o diálogo da Geografia com o cinema, considerando, sobretudo as realidades socioculturais locais e globais, pautado em teorias e práticas de ensino da Geografia Urbana para os/as estudantes, por meio de uma pesquisa qualitativa e colaborativa na tentativa de potencializar um aprendizado crítico e consciente das implicações da linguagem cinematográfica imbuídas na Geografia, ampliando caminhos possíveis para a formação crítica dos/as alunos/as.

À medida que os desenvolvimentos globais comerciais, tecnológicos e sociais avançam, novas inquietações também surgem e adentram os espaços de aprendizagem. Agora, presenciamos as efervescências trazidas pela segunda década do século XXI, e mais do que nunca é preciso discutir o ensino de Geografia em escolas públicas. Nessa perspectiva, surgiu a seguinte questão-problema: Como a linguagem cinematográfica pode potencializar o ensino/aprendizagem da Geografia urbana em sala de aula?

A intenção foi perceber e problematizar, de modo colaborativo com os/as estudantes, as lacunas que há na compreensão dos temas referentes a urbanização nas aulas de Geografia. Assim, a utilização do cinema tem sido uma importante

estratégia metodológica no contexto das práticas de ensino em sala de aula. O uso do filme de maneira lúdica em sala deve ter por objetivo potencializar as aulas, tornando-as mais significativas, possibilitando outros modos de ensinar-aprender os conceitos e temas da Geografia Urbana e processos geográficos.

O objeto desta pesquisa versa sobre a importância da utilização da linguagem cinematográfica no Ensino de Geografia para potencializar a abordagem e a apreensão dos conceitos e temas da geografia urbana possibilitando aos/as alunos/as, uma reflexão crítica referentes a este fenômeno geográfico.

Por meio da película fílmica, o educando terá uma melhor compreensão dos conceitos e temas da Geografia em si, pois, com o auxílio dessa linguagem artística, é possível ressignificar o componente curricular visto como uma disciplina desafiadora e complexa que exige do/a professor/a uma permanente atualização acerca dos acontecimentos globais. Dessa maneira, Portugal e Meireles (2012) discutem sobre a importância da utilização do filme como recurso didático em sala de aula, a fim de potencializar o ensino-aprendizagem da ciência geográfica no espaço escolar.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos: O primeiro, *Revisitando a Geografia e o Cinema: Diálogos em movimento*, fundamenta-se em uma discussão teórica sobre a Geografia Cultural e sua relação com o cinema.

No segundo capítulo, *Imagens urbanas nas telas cinematográficas*, são analisados filmes que potencializam os conceitos e temas da Geografia urbana, trilhando um olhar sobre o espaço urbano; primeiramente observando o crescimento urbano a partir da película fílmica, *Mauá e o imperador rei*, logo após, sobre os problemas urbanos que são identificados na película *Trash - a esperança vem do lixo*. Em seguida, fizemos uma análise comparada entre os filmes com o propósito de expormos algumas convergência e divergências existentes entre ambos.

No terceiro capítulo, *(Re)leituras do urbano nas janelas do cinema no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia*, abordaremos os sobre a nossa proposta de intervenção no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia. Trata-se de uma proposição ancorada na relação inter/transdisciplinar entre a Geografia e o cinema, mas com um olhar voltado para o conceito geográfico de urbanização, a partir dos ateliês realizados durante a investigação.

Por fim, na seção, *Retalhos para algumas considerações*, refletimos sobre a temática abordada, o alcance dos objetivos propostos das questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho e outras inferências sobre a pesquisa realizada.

E, por fim, as referências bibliográficas.

2 REVISITANDO A GEOGRAFIA E O CINEMA: DIÁLOGOS EM MOVIMENTO

2.1 UMA CONVERSA SOBRE A GEOGRAFIA CULTURAL

A Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, este permeado por constantes transformações e a grande maioria delas são feitas pelo ser humano, que é um sujeito ativo. A cultura muito tem a nos dizer sobre o ser humano e suas relações com a natureza conseqüentemente, a cultura faz uma bela reflexão dos lugares no espaço geográfico. Desse modo, discutir conteúdos geográficos, tomando como base teórica a Geografia Cultural, contribuiu de maneira relevante para nossas reflexões. Assim, as abordagens culturais são um dos ramos de investigação na Geografia que buscam compreender a relação dos sujeitos com fatos e fenômenos sociais. Este enfoque, segundo Claval (1997), a Geografia Cultural está associada com a experiência e a vivência que o ser humano tem no seu espaço de vivido, relacionando-se com a natureza, de modo a entender a construção da identidade de si mesmo e do outro no espaço geográfico. O autor destaca que todas as culturas resultam em um trabalho de construção de saberes, estes extremamente associados ao espaço, à sociedade, à natureza.

Claval, em seu livro *A Geografia Cultural* (1999), descreve as etapas de desenvolvimento dessa vertente da Geografia. O primeiro expoente importante na consolidação do pensamento cultural na ciência geográfica é Friedrich Ratzel, que propõe nos anos de 1880 o termo Antropogeografia para designar o estudo da influência do meio na vida de grupos humanos. As questões propostas estavam consideravelmente mais ligadas aos aspectos materiais da cultura (as técnicas, artefatos) e à dispersão dos povos pelo globo e sua organização social (política, principalmente) do que interessada em discutir as relações dos grupos entre si, internamente e com o espaço que habitam e transformam.

Castro (2012) destaca que a Geografia Cultural tradicional difundiu-se, sobretudo, a partir dos estudos clássicos de Carl Sauer na Escola de Berkeley nos Estados Unidos. De acordo com Claval (1997), tal corrente demorou a se desenvolver, uma vez que a mesma não focava somente em visões naturalistas, foi necessária análise sobre a ação humana com a natureza. Para Corrêa e Rosendahl (2007), um

dos motivos das incorporações tardias foi o fato da cultura ter sido negligenciada ou entendida pelo senso comum.

De acordo Côrrea (2001), na escola de Sauer, o pesquisador e seus alunos trabalhavam principalmente com a localização, dispersão, modificação e aproveitamento de espécies vegetais e animais, sobretudo em grupos humanos tradicionais, “primitivos”. A preocupação de Sauer com a influência cultural sobre a paisagem vem de sua aproximação com um colega antropólogo, A. L. Kroeber, porém, sua concepção de cultura não avança muito daquela formulada pelos alemães: um conjunto de técnicas e instrumentos utilizados pelo ser humano para modificar o ambiente. O diferencial é a inclusão do estudo de plantas e animais que os seres humanos empregam para tornar seu meio mais produtivo. Além disso, os estudos desta escola não levam em conta os aspectos psicológicos e sociais da cultura. Somente o que é visível, o que tem forma, é analisado. Sauer em *A morfologia da paisagem* (1998) explica o método morfológico de análise da paisagem:

É um sistema puramente evidencial, sem qualquer ideia preconcebida no que diz respeito ao significado da sua evidência, pressupondo o mínimo de suposição, ou seja, somente a realidade da organização estrutural. Sendo objetiva e livre de valores, ou quase isso, é competente para chegar a resultados progressivamente significativos (SAUER, 1998, p. 32).

Assim, Sauer ainda se prende ao modo de fazer ciência do começo do século XX, mas as críticas construídas à Escola de Berkeley lançam as bases da renovação da Geografia Cultural na década de 1970.

Desse modo, nos anos de 1970, os estudos em Geografia Cultural pareciam não ter mais valia pelo modo como eram concebidos. Eles serviam mais para fazer um registro histórico das atividades humanas na paisagem do que tentar entender as dinâmicas culturais que atuaram ou atuam no espaço. As técnicas uniformizaram-se, mas começaram a aparecer outros meios de diferenciação entre as sociedades, (Claval, 1999, p. 32). Os geógrafos podem estudar não mais a relação entre práticas utilizadas pelos seres humanos para modificar seu meio, mas como cada grupo se posiciona nessa nova realidade, como eles representam a si mesmos. A Geografia volta seus interesses aos indivíduos e como eles se relacionam, pensam e representam seu espaço. Percebeu-se que,

“[...] as realidades que refletem a organização social do mundo, a vida dos grupos humanos e suas atividades jamais são puramente materiais. São a expressão de processos cognitivos, de atividades mentais, de trocas de informações e de ideias.” (CLAVAL, 2001, p. 39).

Hoje o conceito de cultura é discutido principalmente na Antropologia, porém, a ciência geográfica dialoga com o viés cultural das inter-relações humanas. Inicialmente, era discutido tendo por base a cultura supra-orgânica³, ou seja, uma cultura técnica, no entanto, a partir da década de 1940, essa visão de cultura não era mais pertinente à realidade mundial. Em função disso, como mencionado anteriormente, a partir da década de 1970, o entendimento da cultura no bojo da ciência geográfica passa por um processo de renovação. A cultura passa a ser compreendida sob a perspectiva das representações, dos significados e dos sentidos.

De certo, os espaços não são mais constituídos apenas por cores, materiais e funcionalidades, mas também por cheiro, representatividade, significações etc. Assim, o cotidiano e as percepções dos seres humanos são elementos importantes para analisarmos e compreendermos os espaços. Portanto, um conceito em que o indivíduo é mais ativo e participante, onde impera uma dialética – e não uma dualidade – entre o ser e a sociedade. Duncan (2010) aponta sua concepção de cultura, a qual deve ser entendida como um contexto e explica o papel do indivíduo nela: “[...] esse indivíduo é, em parte, um produto desse contexto, bem como um produtor e um sustentador desse contexto.” (Duncan, 2010, p. 88).

Já no Brasil, de acordo com Castro (2012), as pesquisas ancoradas nos princípios teórico-metodológicos da Geografia Cultural se intensificaram a partir de 1990. Para esse autor, as abordagens culturais acerca da dinâmica sócio cultural brasileira podem ser observadas a partir das músicas, festividades, danças, atividades turísticas, obras cinematográficas, entre outras; permitindo leituras sobre a escala local quanto a global. Dessa forma, como afirma Corrêa e Rosendahl (2007), a Geografia Cultural é um significativo subcampo da Geografia.

Nesse sentido, Corrêa (2009) explica um pouco dessa trajetória no país, ao destacar três momentos relevantes:

O primeiro momento, que deve ser visto como estendendo-se do começo da década de 1990 até o seu final, caracterizou-se pela não aceitação de

³ A teoria da cultura como entidade supra-orgânica, aceita e trabalhada por Sauer, foi esboçada por A. Kroeber e R. Lowie nos primeiros anos do século XX, sendo elaborada, posteriormente, por Leslie White (DUNCAN, 2003). A cultura como uma entidade supra-orgânica seria um processo *sui generis*, isto é, que se auto-determinava e determinaria as ações humanas. Sob o ponto de vista supra-orgânico, os seres humanos seriam mensageiros passivos da cultura, não tendo a possibilidade de alterá-la e/ou contestá-la. Duncan (Ibid., p. 72) afirma que, de acordo com a visão supra-orgânica, “[...] a cultura é algo separado dos indivíduos, ela precisa dos indivíduos [apenas] para se realizar”.

subcampo que, percebido como novo, foi visto, como qualquer subcampo novo, como capaz de abalar as estruturas do poder acadêmico. O segundo momento, 2001 e 2005 aproximadamente, caracterizou-se por uma relativa aceitação do subcampo que, incluindo aqueles que no primeiro momento foram os seus críticos. A Geografia cultural passa a ser vista progressivamente como uma novidade interessante. O terceiro momento é o de sua vulgarização, no qual a antiga 'novidade' é adotada, via de regra apressadamente sem reflexões ou críticas consistentes, tendendo a cultura a ser tratada segundo noções do senso comum e por procedimentos usuais positivistas em muitos casos. Esta vulgarização é tanto maior quando estimulada por órgãos de fomento à pesquisa, que cobram produtividade da parte de professores, doutorandos, mestrando e mesmo de alunos de graduação.

Apesar da sua vulgarização, o reconhecimento da Geografia Cultural é importante no sentido de torná-la uma vertente conhecida, adotada por pesquisadores/as para aprofundar a leitura, compreensão e interpretação do comportamento humano e das suas ações que impactam de forma positiva e negativa os espaços geográficos. De acordo com Leopoldino (2017, p. 18), a

“Geografia Cultural tem priorizado o estudo a respeito das diferentes perspectivas e entendimentos sobre como os espaços real e o imaginário são constituídos, construídos, organizados e entendidos e, também, como esses se relacionam entre si”.

Geografia Cultural tem priorizado o estudo a respeito das diferentes perspectivas e entendimentos sobre como os espaços real e o imaginário são constituídos, construídos, organizados e entendidos e, também, como esses se relacionam entre si.

Segundo Corrêa (2009, p. 05), “A geografia cultural está focalizada na interpretação das representações que os diferentes grupos sociais construíram a partir de suas próprias experiências e práticas”. Ou seja, a perspectiva cultural fundamenta-se nos paradigmas fenomenológicos, os quais dão ênfase no ser humano e sua relação com a natureza, as vivências e experiências.

Neves (2010) destaca que, na década de 1970, surge a Geografia Humanista, criando estudos geográficos na esfera cultural e destacando o conceito de espaço vivido. Valorizando a fenomenologia e a percepção, a Geografia Humanista utiliza o lugar como escala de análise, Neves, 2010, p. 144.

A concepção de 'espaço vivido' (escola francesa) procurou destacar o lado afetivo, mágico e imaginário das relações que se estabelecem e ajudam a configurar o sentido dos lugares e das espacialidades cotidianamente vivenciadas, que passam também a se expressar como um campo de representações simbólicas. Nasce aí, um projeto vital de sociedade calcada

nos sentimentos de pertencimentos e de afetividade construídos a partir da vivência no lugar.

Assim, nas últimas décadas, com o advento da Geografia Humanista, ocasionou um rompimento com as abordagens da Geografia Cultural Tradicional que priorizava apenas o sentido material da cultura. O enfoque da Geografia Humanista dirige-se principalmente para as manifestações culturais não materiais, como a pintura, a arte e o cinema. Este último tem sido constantemente explorado como uma ferramenta de análise e demonstração do mundo contemporâneo, buscando identificar e compreender os modos de vivência, as identidades e as práticas socioculturais de diferentes grupos que compõem a sociedade.

Segundo Rocha (2005), na fenomenologia, ao contrário do que ocorre com as ciências naturais, os fenômenos são também coisas que existem apenas no pensamento, coisas puramente ideais, assim como também coisas criadas pela ação e pela prática humana, como, por exemplo, valores morais, crenças, artes, técnicas, instituições.

Ao pensarmos nas formas culturais produzidas, reproduzidas da vida material e imaterial do/no espaço geográfico, a arte está intrinsecamente presente. Para Cosgrove (1983), ela é sustentada por códigos da comunicação, a linguagem, o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, a música, pintura, e a dança, o ritual, a cerimônia, as construções, sendo que há nesses códigos uma apropriação de espaços geográficos. Desse modo, a arte possibilita ver o mundo com outros olhares, ou seja, um olhar marcadamente voltado para uma interpretação crítica e reflexiva sobre o mundo e seus eventos. Nesse sentido, a arte engloba todas as criações realizadas pelo ser humano, expressando uma visão sensível de mundo, trazendo-nos uma multiplicidade de significados traduzidos nas mais variadas expressões artísticas, as quais possuem uma enorme carga simbólica.

Assim, de acordo com Geertz (1989), o ser humano pode ser visto e entendido como ser simbólico. Além disso, em conformidade com Almeida (2005), pesquisador da Geografia Cultural, o território é o lugar do vivido, a partir do percebido e do concebido, ou seja, do mundo vivido. E a Cultura, nessa acepção, é definida pelas relações históricas de um povo, que dão sentido ao mundo vivido num território que se torna lugar da convivência, porque a arte além de possuir esse caráter simbólico, ela dialoga com o território, com o espaço, certamente, a mesma é fruto das

experiências do ser humano no mundo e no interior da sua própria cultura. Dessa forma, “[...] a tarefa da geografia cultural é apreender e compreender esta dimensão da interação humana com a natureza e seu papel na ordenação do espaço” (COSGROVE, 1983, p. 1). Cabe destacar que há dinâmicas distintas nos/dos recursos naturais de um lugar para outro, refletindo na cultura e na arte de cada povo.

Os seres humanos, por meio de sua criatividade, imaginação, e em contato com seu ambiente, é capaz de (re)criar a realidade produzindo novos sentidos e emoções em si mesmo e no outro. Nesse sentido, Barbosa (2010), afirma que é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente em que vive, desenvolvendo a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para Ficher (2002), a arte é necessária aos seres humanos, com ela é possível conhecer e compreender a realidade, ao contemplá-la é possível entrar em contato consigo mesmo, contribuindo para um equilíbrio interior. Desse modo, segundo Araújo e Silva (2016, p. 210), “A arte procura tocar os corações a visualizarem para além da objetividade, revelando uma subjetividade multifacetada. Ela faz um convite a uma constante reflexão crítica, a partir das experiências humanas”.

Como parte da cultura, as diversas linguagens, a exemplo da música, dança, pintura, teatro, a fotografia e o cinema são importantes para o desenvolvimento da compreensão geográfica. Nesse sentido, com o propósito de trabalhar com as temáticas e com os fenômenos espaciais, alguns geógrafos têm se aproximado das dessas manifestações socioculturais, sobretudo, as imagens fílmicas, com a intenção de verificar as geograficidades que as mesmas reproduzem.

Assim, ao entendermos que a cultura de massa, inclusive o cinema, influencia comportamentos dos indivíduos e da sociedade, a Geografia como ciência social pode e deve apoderar-se deste novo campo de estudo que influencia as relações da vida humana, estando aí incluso o espaço geográfico. Nesse sentido, ao mergulharmos nas travessias geo-cinematográficas, podemos compreender nessa relação um diálogo entre ciência e arte, no qual a inter/transdisciplinaridade está presente, agregando mais sentido ao aprendizado dos educandos.

2. 2 O CINEMA COMO POTÊNCIA LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR

As atividades lúdicas possuem grande importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social do educando, e por esse motivo podem ser utilizadas por várias ciências do campo educacional. Dessa maneira, podemos considerar a ludicidade em sala de aula como uma metodologia capaz de potencializar conteúdos trabalhados no ambiente escolar. Assim, potência/potencializar devem ser entendida, aqui, como energia vital capaz de ressignificar o sentido da realidade, fazendo com que o ser humano permaneça em estado fluido de transformação a partir das mais diversas e complexas relações consigo mesmo e com o outro.

Nesse sentido, Rosa (2017) sinaliza que o conceito de potência tem, na filosofia ocidental, uma longa história e, pelo menos a partir de Aristóteles, ocupa um lugar central dentro dela. Aristóteles opõe e, ao mesmo tempo, vincula a potência (*dynamis*) ao ato (*energeia*) e essa oposição, que atravessa tanto a sua metafísica quanto a sua física, foi transmitida por ele como hereditariedade primeira à filosofia e depois à ciência medieval e moderna.

Nesse sentido, Rosa (2017) cita que, o livro IX, *A Metafísica* de Aristóteles (o Estagirita) aborda diversos conceitos, dentre os quais se encontram a potência de ser e o ato de ser.

Para Aurélio Ferreira (2004), os significados de potência e ato são os seguintes: potência é o que tem qualidade de potente (potente é aquilo que pode) (p. 646) e ato é aquilo que se fez ou que se está fazendo (p. 151). De acordo com Abbagnano (2007), potência é “[...] em geral o princípio ou a possibilidade de uma mudança qualquer. Esta foi a definição do termo dada por Aristóteles.” (ABBAGNANO, 2007, p. 782). Já o termo ato tem dois significados: 1. de ação, no sentido restrito e específico desta palavra. 2. de realidade que se realizou ou se vai realizando, do ser que alcançou ou está alcançando a sua forma plena e final, em contraposição com o que é simplesmente potencial ou possível. No segundo sentido, essa palavra faz referência explícita à metafísica de Aristóteles e à sua distinção entre potência e ato. (ABBAGNANO, 2007, p. 90-91).

Tanto no dicionário de língua portuguesa, quanto no dicionário filosófico, o termo potência refere-se àquilo que algo pode (potencialidade da coisa) e o termo ato refere-se a algo que se realizou ou se fez, ou que está se realizando ou se fazendo

(atualização da coisa). De acordo com os significados, a potência refere-se às possibilidades que uma determinada matéria tem de ser e o ato refere-se àquilo que a matéria se torna efetivamente devido à forma adquirida. Sendo assim, a potência está para a matéria, enquanto o ato está para a forma. Isto pode ser verificado de acordo com a interpretação de Reale e Antiseri (2007, p. 200): “A matéria é ‘potência’, isto é, ‘potencialidade’, no sentido de que tem a capacidade de assumir ou receber a forma. [...] Já a forma se configura como ‘ato’ ou ‘atuação’ daquela capacidade”.

Dessa maneira, o cinema é potência lúdica carregada de profundas transformações estéticas, a partir de sons e imagens. De acordo com Migliorin (2010, p. 108), o cinema está presente na escola como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si” (MIGLIORIN, 2010, p. 108).

Dentro da perspectiva teórica sobre o Cinema, entendemos que a sétima arte tem uma potência de ressignificar a formação crítica do ser humano. Assim, pretendemos defender a ideia de que a linguagem cinematográfica em sala de aula possibilita alargar o conhecimento dos educandos, enriquecendo a aprendizagem, transformando o ambiente e a cultura escolar.

O lúdico faz parte da nossa base epistemológica desde a pré-história, pois já havia sinais de ludicidade diretamente ligados à afetividade, à cultura e ao lazer. Atualmente esta prática é um dos temas que tem conquistado espaço em diferentes segmentos de estudos educativos apresentando-se, também, como uma necessidade para o contexto social.

A ludicidade é algo que está presente na vida do ser humano desde seus primeiros anos de vida e, talvez, por isso é que ela seja tão importante junto ao processo de aprendizagem. Almeida (2009) afirma que o termo lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, referindo-se ao jogo, ao brincar ou ao movimento espontâneo. Ressalta-se que a educação lúdica tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. Não estaria simplesmente passando tempo uma criança que brinca de bolinha de gude ou de boneca com seus amigos e se diverte ao realizar tal atividade. Na e a partir dessa experiência a criança está desenvolvendo inúmeras capacidades e competências e, por conseguinte, internalizando vários conhecimentos (ALMEIDA, 2013).

Comungando com as ideias de Almeida, Huizinga (2000), cita que, o jogo é tomado como um fenômeno cultural e não biológico. Nessa perspectiva, “[...] o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (HUIZINGA, 2000, p. 05).

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando ‘instinto’ ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe ‘espírito’ ou ‘vontade’ seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.

Ou seja, o jogo, para além de uma brincadeira, pode ser visto sobretudo como energia vital que atua no interior do sujeito produzindo sentidos, significados, emoções e pensamentos. Ao transcender “[...] os limites da atividade puramente física ou biológica”, como ressalta Huizinga, o jogo como “função significativa” potencializa o ensinar e aprender de maneira crítica e reflexiva. Conforme destaca Piaget (1975, p. 156),

[...] os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Dessa forma, a educação lúdica combina atos prazerosos e funcionais com a necessidade intrínseca do ser humano de conhecer e aprender, sem, contudo, didatizar o processo a ponto de torná-lo apenas um exercício. Trata-se de uma forma de facilitar a formação de pessoas críticas e criativas, que desdobram, inventam e constroem seu conhecimento com atitudes inovadoras e motivadas (KARNAL, 2016).

Desse modo, inferimos que o lúdico é uma atividade compenetrada que permeia a existência do ser humano, mostrando-nos que a vida adulta também tem no seu âmago uma perspectiva lúdica. Logo, a ludicidade está presente em todas as fases da vida, podendo ser trabalhada, em especial, no campo educacional (ALMEIDA, 2013).

Karnal (2016), ao discorrer sobre o papel do professor e sobre sua postura sugere o uso da criatividade para despertar com mais frequência o interesse dos(as) alunos(as) pelo inesperado no processo de ensino/aprendizagem. O que nos faz

depreender que o autor relaciona o lúdico com o criativo. Para ele uma aula criativa pode incluir variados canais de comunicação, sensações, expectativas, experiências, e isso tende a aumentar o impacto da informação sobre o cérebro, facilitando posteriormente a lembrança. Esse impacto seria a principal virtude da criatividade, justamente porque ela potencializaria a comunicação ao trabalhar com materiais didático-pedagógico que muitas vezes, não são comumente utilizados, tornando de certa forma uma novidade em sala de aula.

À vista disso, um(uma) professor(a) ao optar por uma aula mais criativa precisa ter cautela, ao passo que ao se tornar cotidiana, ela perde um pouco do seu efeito. Ou seja, basta pensar o oposto dos livros da biblioteca imaginária: se todos eles tivessem a lombada brilhante, logo nenhum se destacaria. Quem usa a criatividade inventa receita nova e receitas novas têm chances de erros, assim há chances de aplausos, como também de críticas vinda dos demais funcionários da escola, ou mesmo dos alunos (KARNAL, 2016). Para Luckesi (2005), a novidade da ludicidade é trazer uma experiência plena ao ser humano. E neste momento de vivência lúdica podemos dizer que estamos inteiros, utilizando da atenção completa, não há divisão e, se porventura ela ocorrer, se não sentirmos verdadeiramente envolvidos de corpo e alma na atividade, certamente ela será outra coisa, mas não uma atividade lúdica. Segundo ele, a educação lúdica figura-se na compreensão do ser humano como um ser inacabado, sendo algo que perpassa todas as fases da vida. Ela se manifesta de múltiplas formas, nos “[...] investimentos culturais e econômicos, no lazer, nas atividades para a terceira idade, na prática lúdica na família, nas empresas, nas escolas, nas vídeo e brinquedotecas” (LUCKESI, 2005, p. 42). Nessa perspectiva, o autor aponta que:

[...] brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza não estaremos vivenciando ludicamente esse momento.

De acordo com Luckesi (2005), podemos inferir que a ludicidade não se restringe à educação formal escolar, mas que é algo intrínseco ao ser humano,

podendo estar inserida em quaisquer atividades que estimulem a imaginação, o prazer e o movimento. Dito isto, depreendemos que uma educação lúdica é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, sem deixar de exercitar o olhar crítico sobre o mundo.

No processo de ensino/aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao se tornarem dispositivos/estratégias de aprendizagem que favorecem a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

Assim, conforme assevera Almeida (2013), o professor deve conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Sendo necessário encontrar equilíbrio móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e a contribuição para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Ou seja, as atividades lúdicas em sala de aula permitem uma dinâmica no método de ensino do(a) professor(a). Nesse sentido, a aprendizagem, na perspectiva humanista de Carl R. Rogers (1983. p. 149- 167), diz que para realização de valor próprio é preciso estima e consideração positiva em si mesmo. Estes sentimentos podem e devem ser desenvolvidos e estimulados em aula. A ludicidade entra neste espaço como integrador e facilitador da aprendizagem como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e a autoestima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade, capaz de aumentar a frequência de algo bom.

Moran et al (2000) afirmam que ensinar consiste em um processo social de cada cultura com suas normas, tradições e leis, o que não impede que cada pessoa desenvolva seu estilo de aprender e/ou ensinar. Desse modo devemos considerar que, de acordo com a diversidade humana, somos seres dotados de múltiplas inteligências, logo não existe apenas uma única forma de ensinar e nem uma única forma de aprender.

Para Gardner (2009), inteligência é produto de uma operação cerebral e permite ao sujeito resolver determinados problemas ou a criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou uma comunidade. Ela não se constitui

isoladamente, dependendo também do meio externo para se desenvolver. Para Antunes (2006), o trabalho com múltiplas inteligências visa, antes de tudo, perceber o ser humano de forma mais ampla, complexa, sem, contudo, diminuir qualquer outra forma de competência. Ao se ter em mente que os/as alunos/as possuem talentos diferenciados, podemos considerar que o modelo nivelador de boa parte de nossas escolas sufoca aptidões específicas dos aprendizes ao promover apenas uma metodologia de ensino. Há alunos/as que possuem maior facilidade em aprender com uso de imagens, alguns com sons, outros com aulas expositivas e assim por diante. Nessa perspectiva, Moran et al (2000, p 02) evidenciam que:

[...] aprendemos mais, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.

Observamos que quanto mais o/a educador/a visar uma educação de forma integral, no sentido de abranger os vários campos supracitados, mais chances os alunos terão de se desenvolver intelectualmente. Ao estar munido de diversas ferramentas metodológicas, o educador estabelece pontes entre o conteúdo a ser trabalhado e o meio pelo qual o educando possui maior facilidade em aprender. Assim, a ludicidade em sala de aula pode trazer um momento de felicidade, seja qual for à etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno aprenda de forma mais significativa e crítica durante suas experiências em sala de aula. De acordo com Baquero (2000, p.27),

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.

Assim, o/a professor/a interessado/a em promover mudanças poderá encontrar na proposta do lúdico um importante mecanismo com vistas à significação de mediar conhecimento, e, conseqüentemente da realidade, podendo contribuir assim para que ocorra a diminuição dos altos índices de fracasso e de evasão verificados nas escolas.

Para que a aula se torne significativa, o lúdico é de extrema importância, pois o/a professor/a além de ensinar, aprende o que o/a seu/a aluno/a construiu até o

momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é de superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que essa busca exige.

Assim, o/a profissional não apenas ensina, mas aprende com seus/as alunos/as. As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o educando perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está construindo conhecimentos. Não podemos optar pelo esvaziamento do conteúdo: aulas gostosas, descontraídas, onde não se aprende nada. Durante estas atividades, o/a professor/a pode ter mais detalhadamente informações sobre cada aluno e redirecionar, se necessário, sua prática. Por meio de trabalhos lúdicos em grupo, no jardim de infância ou na pré-escola, ensinamos os/as alunos/as a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade.

É nessa perspectiva que entra em cena o papel das diferentes metodologias de ensino. É preciso compreender que na diversidade de uma sala de aula o alunado não aprende de forma homogênea, possuindo necessidades específicas que requerem ser atendidas. Segundo, porque essas metodologias permitem o desenvolvimento pleno das suas habilidades evocando o campo intelectual, social e emocional dos aprendizes por meio de estímulos. Seria assim, a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico.

Dessa maneira, ao conciliarmos diferentes instrumentos pedagógicos estamos promovendo uma educação lúdica, seja por fugir de práticas comuns e sala de aula, atendendo as especificidades dos/as alunos/as, seja pelo papel ativo que eles desempenhariam ao serem envolvidos nas atividades de corpo e alma. Dentre os diversos recursos podemos citar os audiovisuais (músicas, imagens, vídeos, filmes), danças, brincadeiras, construção de maquetes, jogos, jornais e revistas, entre outros. Certamente, o uso desses meios se apresenta como forma de incitar o pensamento do/a estudante, mediante o prazer e o estímulo de suas competências.

Assim, o cinema em sala de aula é lúdico e pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e acessível. A linguagem cinematográfica potencializa e enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula, pois, possibilita um fortalecimento da (con)vivência

inteligente entre o ser que ensina e o ser que aprende os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para Andrade (1930, p. 43), “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”.

Se já fomos capazes de entender o quanto o lúdico é importante em nossas vidas, porque continuamos resistindo, nos tornando tão sérios, fechados, não permitindo que a brincadeira torne tudo tão mais acessível e significativo? O lúdico é uma necessidade primordial do ser humano, pois, por meio dele, podemos nos conectar com nós mesmos e com o outro num estado permanente de descobertas e aprendizagens.

Sendo assim, breve será discutido a relação inter/transdisciplinar da ludicidade com o ensino de Geografia. Dessa maneira, dentre os vários objetivos da educação geográfica, eis o principal: formar os/as alunos/as para a análise e compreensão críticas da realidade vivenciada por eles/as. A Geografia como componente escolar possui aporte teórico-metodológico capaz de oferecer aos/às alunos/as suporte para a leitura espacial, embora esta seja uma tarefa complexa, ainda assim não devemos lançar mão de realizá-la em sala de aula. O lúdico pode e deve oferecer mecanismos para, de forma mais simples, possibilitar aos/às alunos/as o exercício da leitura e compreensão do mundo à sua volta.

2.3. TRAVESSIAS INTER/TRANSDISCIPLINARES ENTRE A GEOGRAFIA E O CINEMA

A ciência geográfica tem como objeto de estudo o espaço e seu papel formativo possibilitando ao aluno lê-lo de forma crítica em consonância às relações nele estabelecidas pela própria sociedade. Porém, o que vemos perpetuando no ensino de Geografia escolar é a fragmentação acentuada do saber sempre distanciada da realidade do aprendiz, o que repercute no desestímulo e desencanto com tal disciplina (KAERCHER, 2007).

Nesse sentido, a partir das possibilidades que a ludicidade traz para a educação, o(a) professor(a) de Geografia pode fazer uma relação dos conteúdos do livro didático com as diversas linguagens que são utilizadas no Ensino de Geografia – cinema, cartografia, literatura, música, imagens/ilustrações e as tecnologias digitais de comunicação e informação, jornais e revistas – têm sido, cada vez mais, utilizadas nas salas de aula como artefatos didático-pedagógicos na abordagem de conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos na Geografia Escolar. Desse modo, estabelece-se uma inter/transdisciplinaridade no Ensino de Geografia, possibilitando no espaço escolar experiências capazes de provocar no sujeito uma formação crítica e estética.

A atividade lúdica no Ensino de Geografia deve proporcionar o prazer e a reflexão crítica durante as aulas, desenvolvendo no educando habilidades cognitivas; atenção e percepção; capacidade de reflexão; conhecimento quanto à posição do corpo; direção a seguir e outras habilidades importantes para o desenvolvimento da pessoa humana. Nesse contexto, é relevante pensar o cinema em sala de aula como uma linguagem artística que nos convida a experienciar o lúdico colaborando para o desenvolvimento de tais habilidades.

Sendo assim, o uso de filmes pode trazer grandes benefícios para as aulas de Geografia, pois esse recurso ajuda a aproximar a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade. O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento, o que se passa imperceptivelmente para a sala de aula. Na cabeça dos alunos quase sempre significa momento de descanso e não propriamente aula, o que modifica as expectativas em relação ao seu uso. O vídeo é, para muitos, um instrumento de infinita capacidade artístico/pedagógica, Passini, (2007, p.104) destaca:

O vídeo é um recurso importante para fixar melhor o conteúdo durante a aprendizagem dos alunos. As imagens ou cenas apresentadas através do vídeo são importantes, principalmente para a visualização tanto rural como urbana. O professor precisa explorar as imagens e suas sequências, articular tempo e espaço e extrair informações para se valer das propriedades específicas de um vídeo: som, imagem e movimento.

Nesses termos, o vídeo pode ser utilizado como um artefato didático-pedagógico que, sendo bem planejado, transformará a sala de aula em um “cinema”, onde o aluno poderá relacionar os conteúdos, ministrados em sala, aos lugares ou situações mostradas no vídeo, podendo a partir daí, criar outras situações, como

observações e debates diante do que foi assistido. Ao invés de somente memorizar o conteúdo, o aluno desenvolverá a capacidade de refletir, caracterizar e analisar as situações expostas pelo recurso audiovisual.

Diversos conteúdos da Geografia Escolar podem ser debatidos por meio da abordagem temática contemplada nos filmes e documentários, proporcionando condições para uma reflexão crítica dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Alguns temas geográficos apresentam certa complexidade que somente abordados oralmente e com o auxílio do livro didático não possibilitam sua real compreensão. Nesse sentido, discutiremos em breve algumas obras cinematográficas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de temas trabalhados pelo componente curricular Geografia.

O cinema constitui-se em um dos variados modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea. A relação entre cinema e a educação, seja no contexto escolar ou da educação informal, é parte da própria história do cinema. Desde os primórdios das produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas. Nesse sentido, ao tratar de cinema, Costa (2010, p. 35-36) ressalta que:

[...] cinema é, sobretudo, um processo de transformação – transformação que é visível na evolução técnica dos aparelhos e na qualidade das películas, na rápida transição de uma atividade artesanal e quase circense para uma estrutura industrial de produção e consumo na incorporação de parcelas crescentes do público.

Dessa maneira, percebemos o quanto o cinema evoluiu rapidamente, impulsionado pela revolução industrial, sendo uma ferramenta técnica que possibilita uma ressignificação no seu modo de uso, assim podendo ser exibido para além de uma sala de cinema.

O filme é considerado uma ferramenta lúdica por possibilitar também uma dinamicidade da aula. Assim, cabe aos/as professores/as de Geografia o desafio de explorar materiais lúdicos em suas aulas, no intuito de possibilitar a aproximação do conhecimento geográfico à vivência dos alunos.

Contudo, com os avanços tecnológicos, as escolas brasileiras vêm passando por várias mudanças, que trouxeram/trazem grandes contribuições, possibilitando a utilização de novas ferramentas de ensino, a exemplo das metodologias ativas que aprimoram a rotina escolar, desenvolvendo nos educandos outras habilidades

intelectuais, incluindo mais experiências práticas na aprendizagem. No entanto, apesar dessas mudanças, muitos/as professores/as ainda realizam uma prática tradicionalista. Segundo Cavalcanti (2005) e Guimarães (2007), essa prática é notada em grande parte dos casos, com o uso exclusivo do livro didático, com atitudes apenas descritivas, decorativas, voltadas para memorização e reprodução de conteúdos curriculares da Geografia, onde muitas das vezes os conhecimentos prévios dos/as alunos/as não são considerados no processo ensino/aprendizagem. Com efeito, algumas vezes, o livro didático muitas das vezes é usado pelos/as professores/as como único meio/fonte de conhecimento, reafirmando, assim, práticas de Ensino de Geografia muitas vezes tradicionais.

Dessa maneira, é necessário que os/as professores/as dinamizem sua prática docente, inserindo diferentes metodologias e recursos didáticos a fim de possibilitar um ensino-aprendizagem mais vertical superando a práxis de ensino ancorada no exercício da descrição e memorização dos dados.

Assim, pensar em aulas inter/transdisciplinares, também envolve relações abertas, dialógicas, fundamentais para a motivação dos estudantes. Nesse sentido, a inter/relação da ciência geográfica com o cinema como suporte didático-pedagógico lúdico possibilita ações que intencionam potencializar o ensino/aprendizagem de conhecimentos geográficos.

Dessa maneira, percebemos que a partir da exibição e análise de películas fílmicas é possível estabelecer um diálogo inter/transdisciplinar que proporciona experiências com os saberes geográficos. Como salienta a epígrafe, o cinema enquanto arte promove a lapidação de sentimento, sendo possível correlacioná-lo com a educação, estabelecendo uma relação com diversas áreas do saber, como a Geografia com a qual é possível um diálogo profundamente rico. A presença do audiovisual e, principalmente, o gosto pelo cinema é algo que está presente na escola tanto por alguns/as professores/as como pela maioria dos/as estudantes. A partir do avanço tecnológico, o cinema pode estar na palma da mão, pois, antes o que era restrito aos telões das salas de exibição, pode ser acessado a qualquer momento, em qualquer lugar, desde que haja condições básicas de conectividade.

A relação integrada entre o cinema e a Geografia pode favorecer o trabalho pedagógico na escola, subsidiando a prática de professores/as de Geografia, contribuindo para a inserção do cinema no currículo escolar e possibilitando que o/a

estudante construa/crie/invente novas compreensões e conhecimentos sobre temáticas o/no lugar em que está inserido.

Duarte (2002) ressalta que o cinema e as escola se relacionam há muito tempo, no entanto, muitos/as professores/as ainda não reconhecem sua importância ou não fazem o uso adequado da película fílmica em sala de aula. A inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é primordial para a inovação pedagógica e a adequação às mudanças sociais com a finalidade de proporcionar uma formação integral aos cidadãos. Desse modo, o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio **de** para contribui para a mudança social. Entende-se que o filme é a representação do imaginário e até mesmo, é a arte de representar/contar histórias através de imagens e sons.

Para Queiroz Filho (2011), quando o “real” é capturado pela câmera e transformado em imagem, ficam marcados os registros temporais, locais, das relações sociais e culturais de onde ele foi capturado. Assim, conforme cita Oliveira Jr. (2005), os lugares geográficos transformam-se em locais fílmicos, onde juntos, compõem a geografia do filme.

Ao olhar para o filme, podemos nele encontrar e/ou produzir outros pensamentos sobre o mundo, já que suas imagens são compostas por territorialidades, paisagens, lugares, mitos, leis, geografias (QUEIROZ FILHO, 2011).

Queiroz Filho (2011, p. 67) define as Geografias de Cinema como sendo “[...] os estudos e os encontros com a dimensão espacial na qual os personagens de um filme agem”. [...] assistir a um filme é uma experiência geográfica, o que, de certo modo, alerta a geografia contemporânea para as implicações advindas da atenção dada à linguagem e ao cinema e das geografias que ali são gestadas (QUEIROZ FILHO, 2011, p. 68).

Aproximando o cinema da Geografia, essa inter/transdisciplinaridade tem a possibilidade de alinhar conceitos que são retratados na reprodução das imagens. O cinema nos permite repensar o conceito de espaço geográfico, estimulando nosso olhar e o modo de agir sobre o mundo (QUEIROZ FILHO, 2011).

Ao tratar do cinema, Portugal e Meireles (2012) ressaltam que o filme é uma importante linguagem na abordagem de conceitos e temas da Geografia na escola. Para essas autoras, a relevância da sétima arte na sala de aula está atrelada à

capacidade da película fílmica provocar criticidades e sensações nos sujeitos a partir do enredo abordado na história. As autoras ainda destacam que a película fílmica capta a atenção do telespectador, fazendo com o que o mesmo fique atento a todos aos fatos narrados, reforçando a sua característica de entretenimento e, ao mesmo tempo, o filme é concebido, no contexto de uma prática educativa, como uma fonte de conhecimento.

Nesse sentido, Portugal e Meireles (2012, p. 32), destacam como um importante artefato didático que potencializa a abordagem de conceitos e temas da Geografia na escola. Ainda, segundo as autoras, a relevância da sétima arte na sala de aula está atrelada à capacidade da película fílmica ser

[...] capaz de capturar objetos mais do que qualquer outra tecnologia [...] filme instiga/provoca, então, o seu espectador e dele exige uma reação, visto que lhe permite tomar uma posição diante dos fatos, do enredo, da história narrada da realidade [...].

A linguagem cinematográfica possibilita ao aluno ser instigado a trabalhar com os sentidos – visão, e audição – e com a emoção, uma vez que as histórias narradas pelo cinema aguçam a imaginação e aflora sentimentos.

O cinema permite identificar vários elementos geográficos, que em uma aula meramente expositiva, poderiam não ser trabalhados. Ao trazer o cinema para dialogar com a Geografia, o(a) professor(a) oportuniza aos(às) estudantes experiências estéticas e intelectivas capazes de contribuir de forma relevante para a formação crítica desses sujeitos. Vale lembrar que, conforme assevera Duarte (2009, p. 44), os “[...] filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir de mitos, crenças, valores, e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido”.

Para Portugal e Meireles (2012, p. 30), o uso de meios audiovisuais na sala de aula não é nenhuma novidade. Contudo, há professores/as que fazem o uso da linguagem cinematográfica apenas para uma solução imediata em uma falta sua na escola ou coisa do tipo. O uso do cinema em sala de aula vai além de um simples “tapa buraco”, porém, cabe ao(à) professor/a saber utilizar de maneira correta este artefato didático-pedagógico, uma vez que a linguagem cinematográfica possibilita ampliação de conceitos e tema da Geografia abordados em sala de aula.

Ainda, sobre esta questão, as autoras sinalizam que há uma relação do cinema com o ensino de Geografia, ao afirmar que:

Os professores de geografia passam a utilizar cada vez mais os filmes documentários e os de ficção nas suas aulas. Suprimem, portanto, no âmbito da ciência geográfica, os esforços mais amplos de reflexão a respeito das possibilidades de fecundação mútua entre a nossa disciplina científica e a arte cinematográfica.

A inter/transdisciplinaridade é uma possibilidade de relação de diferentes linguagens que podem ser utilizadas como uma forma de potencializar as aulas, logo, a película fílmica, ao ser tratada como um dispositivo didático-pedagógico, possui grande relevância no Ensino de Geografia, pois, o filme em suas entrelinhas possui características importantes, na qual, permite ao espectador estar mais próximo da realidade social através de uma tela, a depender do objeto tratado no filme.

O cinema introduziu novas categorias e significados à vida moderna, desvelando-se como arte mais perspicaz do século XX. Walter Benjamin (2002, p. 245) define que o que o caracteriza não é apenas o modo pelo qual o homem se apresenta ao aparelho cinematográfico, é também a maneira pela qual o cinema assume o papel da representação e formação de hábitos do mundo que o rodeia. Sobre esta questão, Benjamin, (2002, p. 251) destaca:

[...] O homem que se diverte pode também assimilar hábitos; diga-se mais: e claro que ele não pode efetuar determinadas atribuições, num estado de distração, a não ser que elas se lhe tenham tornado habituais. Por essa espécie de divertimento, pelo qual ela tem o objetivo de nos instigar, a arte nos confirma tacitamente que o nosso modo de percepção está hoje apto a responder a novas tarefas. E como, não obstante, o indivíduo alimenta a tentação de recusar essas tarefas, a arte se entrega àquelas que são mais difíceis e importantes, desde que possa mobilizar as massas. E o que ela faz agora, graças ao cinema. Essa forma de acolhida pela seara da diversão, cada vez mais sensível nos dias de hoje, em todos os campos da arte, e que é também sintoma de modificações importantes quanto à maneira de percepção, encontrou, no cinema, o seu melhor terreno de experiência. Através do seu efeito de choque, o filme corresponde a essa forma de acolhida. Se ele deixa em segundo plano o valor de culto da arte, não é apenas porque transforma cada espectador em aficionado, mas porque a atitude desse aficionado não é produto de nenhum esforço de atenção. O público das salas obscuras é bem um examinador, porém um examinador que se distrai.

Nessa atmosfera de mudanças sociais, o cinema compõe-se enquanto um espaço onde abriga uma pluralidade de experiências e comportamentos entendidos como modernos ou, civilizados.

Vivemos em uma sociedade que está passando por grandes transformações na política, cultura, economia e nas artes. A tecnologia vem contribuindo para essa mudança, fazendo com que o fluxo de informações aumente diariamente. O cinema como dispositivo-didático interessante e dinâmica, fazendo com que o/a professor/a possa utilizar esse recurso como seu aliado para tornar as aulas mais atraentes para os jovens. Sendo que essa ferramenta não pode ser substituída pelo processo de ensino aprendizagem entre professor e aluno. Assim, Filho, (2011, p. 71) faz uma importante análise do filme para ser introduzido em sala de aula:

Escolher um filme como objeto de preocupação e reflexão é realizar um percurso no entendimento de que o cinema, através de sua linguagem, realiza uma 'grafia de mundo'. Ou seja, estamos partindo do pressuposto de que a experiência do cinema é uma experiência geográfica, porque assumimos que há uma dimensão espacial inerente à linguagem cinematográfica perceptível em todas as suas obras: os filmes.

A experiência geográfica embutida nos filmes pode ser abordada em sala de aula, de forma a se mostrar como uma reflexão acerca do cotidiano. Assim, o componente Geografia, a partir de um planejamento bem elaborado pelos(as) professores(as), possibilita-nos uma discussão entre o recurso midiático e a ação educativa, como afirma Oliveira (2010), quando é necessário continuar extraindo dados a respeito da realidade do ensino e reduzir o distanciamento da escola no tocante sobretudo à realidade do/a aluno/a.

Cavalcante (2012, p. 8), ao abordar sobre ensino, destaca que:

O ensino é um processo de conhecimento pelo aluno; no ensino escolar, o professor desempenha o papel de mediar a relação do aluno com os objetivos de conhecimento, buscando ajudá-lo no processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo, social; [...] a Geografia é, nesse particular, uma área de conhecimento de extrema importância, para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo.

Desse modo, as alterações sociais pela qual a sociedade vem passando, juntamente com essas transformações, novas demandas surgem para professor(as), desta maneira, segundo Cavalcante (2012) torna-se necessário a promoção de uma formação continuada para professores(as), uma vez que, a partir daí, possa haver um desapego do livro didático, e a possibilidade da utilização de outros recursos didático-pedagógicos. Para Cysneiros (1999, p.4), "Nossa utopia é sempre tentar mudar a

história futura para melhor, e não defendo posições tradicionalistas ou contrárias à tecnologia na educação”. Nesse sentido, segundo Cavalcante (2012, p. 18):

Trata-se de levar em conta nos processos formativos que a formação inicial não é suficiente para atuação profissional de qualidade; ao contrário, a formação deve ser continuada, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas.

Por certo, para a realização de uma aula mais dinâmica e prazerosa, o/a professor/a, para além do livro didático, deve utilizar outros recursos para mediação de suas aulas. Assim, o uso das diferentes linguagens como dispositivos didático-pedagógicos no ensino de Geografia, associadas à abordagem dos conceitos e temas desta ciência, possibilita a compreensão do espaço geográfico e do entendimento do mundo.

Nesse contexto, percebemos que uma aula inter/transdisciplinar lúdica, ao utilizar a linguagem cinematográfica, potencializa o processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo. Desse modo, os/as professores/as devem fazer uso de práticas inter/transdisciplinar, correlacionado a ciência geográfica com o cinema, tendo recursos pedagógicos e estratégias metodológicas que favorecem a construção de conhecimentos geográficos, uma vez que a organização da aula é fundamental para que o/a professor/a desenvolva os conhecimentos que farão os/as alunos/as aprenderem o significado da disciplina em seu cotidiano (CASTELLAR; MORAES; SACRAMENTO, 2011, p. 256).

Os PCN's também destacam o potencial didático das diversas linguagens em sala de aula, cujo uso deve ser feito desde os anos iniciais, ainda no começo das trajetórias de escolarização das crianças. Ainda, segundo este documento, (Brasil, 2000, p. 117)

[...] é possível aprender geografia com a Literatura [...] também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico. [...] A geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos.

Dessa maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia ressaltam sobre o uso de tais dispositivos no contexto da sala de aula sinalizando as

possibilidades de discussão de variados conceitos e temas da Geografia. De acordo com Guimarães (2007, p. 50),

O ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. A literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar.

Assim, para os PCN's e Guimarães (2007), o uso de diferentes linguagens contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, pois, oferece a possibilidade de ampliação de ideias, saberes e conhecimentos. Ainda, sobre esta questão, Cousin (2012, p. 65) destaca que

A utilização de diferentes linguagens (cinema, poemas, charges, histórias em quadrinhos, música, literatura, lendas, pinturas, gravuras, mapas, gráficos, fitas de vídeo, DVD, fotografias, textos jornalísticos, produções televisivas etc.) visa aproximar o ensino da Geografia do cotidiano, auxiliando na compreensão da produção do espaço, bem como na crítica a ele.

Já Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215) enfatizam que as múltiplas linguagens – cinema, literatura, cartografia, imagens, música, dentre outras – são concebidas como:

[...] recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual, seja na instituição escolar, seja em outros caminhos ou lugares, porque, por meio delas, os horizontes do conhecimento se abrem para jovens, professores e cidadãos que já passaram pela escola em tempos anteriores.

Cavalcanti (2005, p. 85) também contempla tal discussão, ao sinalizar que:

A cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas. Os filmes, os desenhos, as charges, as fotografias, os *slides*, os anúncios de publicidade, os CD-ROMs, as músicas, os poemas representam frequentemente, e das formas mais variadas, o mundo, os lugares dos mundos, os fenômenos geográficos, as paisagens.

Sendo assim, a partir das contribuições dos teóricos mencionados e do documento oficial no texto, é possível estabelecer conexão das diferentes linguagens como o cinema no Ensino de Geografia, sobretudo o cinema, possibilita a articulação, compreensão e organização de informações, conhecimentos e saberes articulados aos conteúdos curriculares. Pois, segundo Friedemann (2013), o cinema, nesse contexto, torna-se um importante instrumento pedagógico. A utilização do cinema em

sala é importante, pois observa o empenho e a motivação dos/as alunos/as na atividade que está sendo realizado em sala de aula.

Ao pensarmos na ciência geográfica, esta não deve ser reduzida apenas a uma componente do currículo escolar, porém, deve ser notada como ciência capaz de possibilitar o sujeito a compreender as realidades espaciais, em especial aquela em que vive. O(a) professor(a) de Geografia comprometido(a) com a educação deve estar aberto para outras leituras, saberes e práticas pedagógicas inter/transdisciplinares em prol de um ensino-aprendizado mais plural e criativo.

Dessa maneira, podemos considerar que a inter/transdisciplinaridade entre a Geografia e o cinema é capaz de criar uma ambiência educacional lúdica favorecendo o ensino de conceitos e temas geográficos. Nesse sentido, Duarte (2009, p.16) afirma que “[...] ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Assim, Jesus e Oliveira (2018, p. 183) destacam que “[...] a arte está nos Grupos de Experiência associada à experiência lúdica, simbólica e festiva”, ou seja, à medida que estivermos em contato com a arte cinematográfica, dialogando, refletindo e também construindo arte, exercitaremos de forma lúdica o aprendizado geográfico.

Sendo assim, por meio do uso do cinema como recurso didático não convencional, o(a) professor(a) pode conduzir os(as) educandos(as) a aprendizados significativos a fim de possibilitar uma (re)construção da realidade mediante a interpretação e compreensão da imagem/som, influenciando na leitura de mundo do sujeito e potencializando a sua compreensão acerca da geográfica dos lugares.

3 IMAGENS URBANAS NAS TELAS CINEMATOGRAFICAS

3.1 CÂMARA E AÇÃO: OLHARES SOBRE O ESPAÇO URBANO

O espaço urbano constitui-se como resultante das ações e relações dos seres humano, mediante as suas necessidades de habitar e colocar em prática as atividades sociais, de trabalho, de produção, circulação e consumo. Na contemporaneidade, essa produção do espaço urbano se insere no processo de acumulação capitalista, portanto, é permeado por relações contraditórias e de conflitos, à medida que o solo urbano é concebido como mercadoria, negando, quase sempre, a sua condição de locus de habitação e de reprodução da vida humana (CARLOS, 2011).

De acordo com Henrique (2012), o arquétipo urbano é um espaço marcado por fluidez, por uma globalização, com aparatos das técnicas, ciência e informação; o qual o tempo torna-se mais veloz, os laços familiares são poucos.

Nesse sentido, Corrêa (1995, p.01) define o espaço urbano como:

O conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si. Tais usos definem áreas, como: o centro da cidade, local de concentração de atividades comerciais, de serviço e de gestão; áreas industriais e áreas residenciais, distintas em termos de forma e conteúdo social; áreas de lazer; e, entre outras, aquelas de reserva para futura expansão. Este conjunto de usos da terra é a organização espacial da cidade ou simplesmente o espaço urbano fragmentado.

O autor considera o espaço urbano como sendo simultaneamente, fragmentado, articulado, reflexo social, condição social, campo simbólico e campo de lutas. Desse modo, o mesmo é visto enquanto objetivação do estudo referente às cidades, apresentando as mais variadas características. No entanto, Corrêa ressalta que o espaço urbano pode ser entendido de diversas maneiras, uma vez que é fragmentado e articulado de acordo a condição social simbólica e de campo de lutas de cada sujeito que o ocupa ganhando características socioculturais distintas.

Já Marques (2002, p.97), esclarece como a área urbana é definida segundo o IBGE (1999). Segundo o autor,

No Brasil, adota-se o critério político-administrativo e considera-se urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Segundo o IBGE, é considerada área urbanizada toda área de vila ou de cidade, legalmente definida como urbana e caracterizada por construções, arruamentos e intensa

ocupação humana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano, e aquelas reservadas à expansão urbana.

Assim, entende-se que no Brasil toda cidade é um espaço urbano, mas nem todo espaço urbano é uma cidade. É o espaço urbano, em especial por meio das características apontadas nas obras fílmicas selecionadas, que se propõe discutir nesta pesquisa, e observar as questões sobre o surgimento da urbanização no Brasil e, os problemas que surgiram juntamente com esse processo.

Lencioni (2008), ao se referir às cidades brasileiras, salienta que, historicamente, o surgimento das cidades está relacionado a um movimento que se caracteriza pela presença de mercado (troca) e que possui uma administração pública, assim como, é resultado de um aglomerado populacional.

Segundo Carlos (2011), a partir da necessidade que o ser humano tem de produzir, consumir, organizar, habitar ou viver, a cidade tem como papel a vida humana, ela é, portanto, um produto social. A autora destaca ainda que a mesma é meio do consumo coletivo para a reprodução da vida, é lugar de habitar e de ter direito aos bens e serviços que nela existem.

Sposito (2004) destaca que para entender a cidade não basta observá-la ou viver nela e sinaliza que é preciso verificar sua dinâmica, geografia, história, ou seja, muitos são os fatores, os contextos para a produção do espaço urbano. Neste, existem pessoas, ruas, indústrias, comércio, hospitais, escolas... O autor relata as diferenças que há de uma cidade para outra, sendo que nenhuma é igual, cada uma tem sua identidade, suas características de crescimento e pode ser analisadas de maneiras distintas. Desse modo, Henrique (2012, p.69) afirma que a cidade

é o berço do arquétipo Urbano [...]. A aglomeração suporta as atividades de circulação, consumo e produção, bem como o trabalho e o lazer. A cidade é produzida e consumida de acordo com a intensidade da urbanidade e da renda dos seus moradores e usuários. (HENRIQUE 2012, p.68)

[...] a cidade constitui-se como produto, pautado pela exacerbação do seu caráter mercadológico e de propriedade, bem como na padronização de sua componente morfológica, permitindo sua produção em massa.

Assim, no espaço urbano, o morar e habitar têm significados distintos, pois o habitar é muito mais do que ter uma moradia, é ter acesso pleno aos bens e serviços que existem na cidade. No entanto, muitos apenas possuem uma moradia e não vivem a cidade, haja vista uma produção do espaço urbano voltada para uma lógica capitalista. Surgem, então, algumas formas precárias de moradias, a exemplo dos

cortiços, palafitas, ocupação irregular de terrenos periféricos, casas de autoconstrução, favelas.

Dessa maneira, entendemos que o espaço urbano é modificado de acordo as ações dos sujeitos que nele habitam e o transformam. Assim, iremos nos deter, na próxima seção, na análise de tais características do espaço urbano nas películas fílmicas: *Mauá – O imperador e o rei*; *Trash: a esperança vem do lixo*.

3.2 O CRESCIMENTO URBANO: UMA CONVERSA SOBRE MAUÁ – O IMPERADOR E O REI

O cinema parece ter sido inventado para expressar a vida, apresentando os filmes aos olhos do espectador como fragmento da vida real. Com personagens tomados das ruas, dos subconscientes humanos, desenhando a realidade cotidiana, o um mundo do sonho na tela. Entretanto, o filme não pode ser concebido simplesmente como o resultado de formas, como teatro melodramático, um texto narrativo, um romance ou futurista, pois, ao contrário, ele deve ser pensado neste novo milênio como sendo mais que uma simples invenção, resultante de transformações sociais, políticas e culturais, difundidas pelo processo da globalização. Assim é a película fílmica *Mauá – O imperador e o rei*, tal obra, retrata a vida cotidiana de Irineu Evangelista de Souza, o *Barão de Mauá*, personalidade da história brasileira que se destacou no período do início do capitalismo no Brasil, em virtude da industrialização tardia que aconteceu no país, final do século XIX e início do século XX.

Mauá – O Imperador e o Rei é um filme brasileiro de 1999 com direção de Sérgio Rezende, e elenco integrado por Paulo Betti (Mauá), Malu Mader (May), Hugo Carvana (Queiroz) e Cláudio Corrêa e Castro (Visconde do Uruguai), entre outros. A película fílmica retrata a biografia de Irineu Evangelista de Souza⁴, o Barão de Mauá,

⁴ Irineu Evangelista de Sousa, Visconde de Mauá (Arroio Grande, 28 de dezembro de 1813 – Petrópolis, 21 de outubro de 1889) foi um comerciante, armador, industrial e banqueiro brasileiro. Ao longo de sua vida foi merecedor, por contribuição à industrialização do Brasil no período do Império (1822-1889), dos títulos nobiliárquicos primeiro de barão (1854) e depois de Visconde de Mauá (1874). Foi pioneiro em várias

personalidade da historiografia brasileira que se destacou como empresário no Segundo Império do país.

Figura 1 - capa do filme Mauá – O imperador e o rei



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mau>

A figura 01 mostra a capa da película fílmica *Mauá – O imperador e o rei*, na qual podemos observar em destaque o autor Paulo Betti que interpreta o personagem principal do filme, o Visconde de Mauá. A primeira obra construída aqui no Brasil, pelo Visconde de Mauá, foi a linha férrea que foi inaugurada em 1854. A mesma ligava, inicialmente, algumas cidades do sudeste, abrangendo, mais adiante, outras regiões do país. Na imagem, podemos notar um trem ao fundo da fotografia do personagem principal, retratando a importância desse meio de transporte para o desenvolvimento do país. No entanto, com o nosso olhar geográfico, observamos que o trem

áreas da economia do Brasil. Dentre as suas maiores realizações, encontra-se a implantação da primeira fundição de ferro e estaleiro no país, a construção da primeira ferrovia brasileira, a estrada de ferro Mauá, no atual estado do Rio de Janeiro, o início da exploração do rio Amazonas e afluentes, bem como o Guaíba e afluentes, no Rio Grande do Sul, com barcos a vapor, a instalação da iluminação pública a gás na cidade do Rio de Janeiro, a criação do terceiro Banco do Brasil (o primeiro, de 1808, concretizou em 1829 a possibilidade existente em seu estatuto de se dissolver ao final de 20 anos), e a instalação do cabo submarino telegráfico entre a América do Sul e a Europa. Disponível em: <https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/visconde-de-maua-irineu-evangelista-de-sousa/> Acesso em: 20 jan. 2023.

representa o início da industrialização brasileira, uma vez que essa foi a propulsora da urbanização no Brasil.

O filme inicia mostrando as imagens de Arroio Grande, Rio Grande do Sul. É nessa pequena localidade que vivia Irineu Evangelista de Souza (Paulo Betti) e tudo indicava que passaria sua vida ali (ou pelo menos grande parte), mas o destino interveio e, de forma funesta, pois, ainda garoto, Irineu se tornou órfão, quando seu pai foi morto por ladrões de gado. Dois anos depois, sua mãe decidiu se casar novamente com João Jesus, mas como o padrasto não aceitava o enteado, então, Irineu foi morar no Rio de Janeiro com Batista, seu tio. No Rio foi trabalhar no armazém do português Pereira de Almeida (Elias de Mendonça), onde o jovem Irineu descobre ter jeito para os negócios, porque tinha uma visão ampla do que iria acontecer no comércio.

A película fílmica pode ser analisada a partir de diversos elementos, no entanto, nosso objetivo é dar ênfase ao processo de industrialização brasileira. Tratava-se de um período de grande efervescência, com o surgimento de uma nova tradição no pensamento social brasileiro, a *tradição da modernização industrial*⁵. Dessa forma, a partir de uma análise prévia do filme, notamos alguns conceitos e temas geográficos, como, território, paisagem, espaço, urbanização, industrialização, entre outros, que poderiam ser trabalhados a partir da obra como artefato didático-pedagógico.

O filme, como mencionado anteriormente, retrata a biografia de um importante sujeito que influenciou na “construção/formação” do território brasileiro, uma vez que, no período colonial, a população viveu quase totalmente no campo; as poucas áreas urbanas eram dependentes do espaço agrário. Nos séculos XVI e XVII, as cidades eram verdadeiros espaços fantasmas, nos quais seus proprietários, ligados à atividade agrária, apenas ocupá-las em tempos de festas. Com o crescimento da

⁵ Por tradição da modernização industrial, entenda-se aquele segmento do pensamento social brasileiro cuja ênfase de análise se concentra no desenvolvimento do sistema capitalista, muito particularmente, no processo de industrialização, ao qual confere um poder explicativo ímpar na formação histórica do Brasil. Nesse sentido, o campo tradicional do pensamento industrialista brasileiro constitui-se em um elemento formador da tradição da modernização industrial. Em outros termos, os posicionamentos ideológicos da burguesia industrial brasileira representam apenas um componente dentre os fatores intelectuais que deram origem a essa nova tradição do pensamento social do país na década de 1930. No bojo dos elementos constitutivos dessa *tradição*, também incluímos as posições ideológicas provenientes daquele segmento das elites, políticas e intelectuais, brasileiras favorável ao desenvolvimento do país, tendo na indústria o seu motor principal. Finalmente, ainda consideramos de grande valor para o surgimento dessa tradição, a historiografia econômica, em processo de consolidação durante as décadas de 1920 e 1930.

atividade comercial e administrativa, a cidade vai aos poucos adquirindo dinamismo, formando, assim, os espaços verdadeiramente urbanos.

Aos poucos, muitas cidades foram deixando de ser apenas espaço administrativo, abrigando mais residências nobres e profissionais de ofícios. Essas mudanças começam em meados do século XVIII, tornando-se mais significativas, ao ponto de se falar em processo de urbanização nos séculos seguintes. De acordo com Santos (1994, p. 19),

[...] no decorrer do século XVIII a urbanização se desenvolve e a casa da cidade se torna a residência mais importante do fazendeiro ou do senhor do engenho, que só vai à sua propriedade rural no momento de corte da cana. [...] Mas, é necessário ainda mais um século para que a urbanização atingisse sua maturidade, no século XIX, e ainda mais um século para adquirir as características com as quais a conhecemos hoje.

As ações políticas do período objetivam um crescimento da indústria, com todos os seus significados, tais como: a formação de um mercado consumidor dentro do próprio país e o incremento do setor terciário para impulsionar esse mercado. Sobre esse contexto, Geiger (1963, p. 100) destaca sobre o processo de urbanização, considerado acelerado, ocorrendo um expressivo surgimento de cidades médias. Sobre esta questão, o autor afirma:

Quando se torna o elemento dinâmico da economia brasileira, o setor industrial passa acelerar o crescimento urbano de grandes e médias cidades, o qual, por sua vez, suscita movimentos de população do campo para as cidades.

Assim, a partir do que foi posto por Geiger (1963), podemos observar na película fílmica em questão, uma vez que, o cultivo do café e a criação de gado são colocados em evidência no filme, assim com a chegada da máquina a vapor/industrialização. Com efeito, é possível inferir, conseqüentemente, a construção das linhas férreas, estas que impulsionaram o escoamento e circulação de mercadorias e pessoas pelo interior do país, favorecendo, portanto, o aceleração da urbanização do país. A película destaca, também, os sonhos do Visconde de Mauá, que era ver o Brasil crescer em todos os setores.

Figura2- Imagem do filme Mauá: O imperador e o rei de 1999



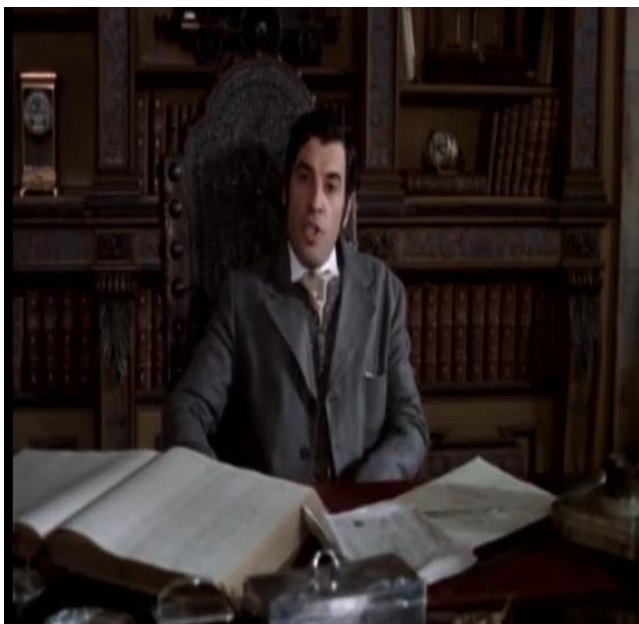
Fonte: <https://medium.com/@michel/interpretado-filme-maua>

A imagem 2 revela o momento do início da construção da primeira estrada de ferro do Brasil. Na cena, o Visconde de Mauá convida o imperador do Brasil para colocar o primeiro *dormente*⁶ da estrada. Para ele, a construção de linhas férreas e o surgimento de indústrias resultariam em uma nova dinâmica urbana na qual a cidade teria mais fluxo de pessoas e mercadorias, com a chegada de imigrantes, tanto brasileiros, como estrangeiros. Esta população, que servia como mão de obra no trabalho industrial, teria “renda” para estar inserida no mercado capitalista, o que não garantia um desenvolvimento econômico, educacional, cultural igualitário para todos. Nesse sentido, Souza (2011) ressalta que o Estado tem manobras econômicas e políticas nas quais predomina a divisão de classes e, conseqüentemente, as relações de poder sobretudo entre grupos sociais (ricos e pobres).

⁶ Dormentes são as peças retangulares colocadas transversalmente à via férrea e sobre as quais ou trilhos assentam e são fixados, este item tem como objetivo não permitir que a bitola se alargue, ou seja, manter a bitola em seu tamanho padrão, e também tem como objetivo suportar os esforços aplicados pelo trilho e dissipá-los sobre o lastro. Os dormentes podem ser produzidos de vários materiais, sendo os mais comuns o dormente de madeira, dormente de aço, dormente de concreto e dormente de polímeros. Disponível em:

<https://www.brasilferroviario.com.br/dormente/licados%20pelo%20trilho%20e> . Acesso em 20. Fev. 2023.

Figura 3- Cenas do filme Mauá – O imperador e o rei



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UDtL-dOAHYQ>

A cena do filme, retratada na imagem 3, mostra outro dos vários feitos de Mauá, que no qual ajudou também na fundação do segundo Banco do Brasil.

Segundo Maringoni (2010), com as dificuldades de investimento que o Brasil vinha enfrentando no período de 1820, o Visconde de Mauá, com sua visão capitalista, decide reerguer o Banco do Brasil, uma vez que o primeiro havia entrado em falência, assim, fazer reerguer o comércio e fazê-los convergir a um centro onde pudessem ir alimentar as forças produtivas do país, ao ter a certeza de que aquele fato era irrevogável. Dessa forma, o Irineu Evangelista de Souza, apresenta um campo de ideias para criar uma grande instituição de crédito.

Nesse sentido, de acordo com Maringoni, 2010:

A partir do fechamento do primeiro Banco do Brasil, criado em 1829 por D. João vi, a oferta de crédito passou a ser feita por comerciantes de grosso e traficantes de escravos, que possuíam excedentes suficientes para financiar atividades ligadas à agricultura. Com o crescimento da economia cafeeira, na década de 1830, começou a ficar clara a insuficiência de crédito na economia. Essas atividades possibilitaram o surgimento de bancos comerciais privados no Brasil. O primeiro a funcionar na Corte foi o Banco Comercial do Rio de Janeiro, em 1838, com recursos oriundos de negociantes de café. [...] A partir do fechamento do primeiro Banco do Brasil, criado em 1829 por D. João vi, a oferta de crédito passou a ser feita por comerciantes de grosso e traficantes de escravos, que possuíam excedentes suficientes para financiar atividades ligadas à agricultura. Com o crescimento da economia cafeeira, na década de 1830, começou a ficar clara a insuficiência de crédito na economia. Essas atividades possibilitaram o surgimento de bancos comerciais privados no Brasil. O primeiro a funcionar na Corte foi o Banco Comercial do Rio de Janeiro, em 1838, com recursos oriundos de negociantes de café.

Assim, como uma das maiores lideranças do país na época, Irineu Evangelista entrou para história como um dos maiores capitalistas da história do Brasil, dessa maneira, a partir de seus grandes feitos econômicos no país, Irineu Evangelista de Souza passou a ser chamado de *Barão de Mauá*, assim, sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento econômico/urbano do Brasil.

Nessa perspectiva, iremos nos deter, a seguir, no filme *Trash - a esperança vem do lixo* com o propósito de expor brevemente alguns problemas urbanos que são gerados mediante o crescimento desordenado das cidades.

3.3 O DESIGUAL E O COMBINADO: TRASH – A ESPERANÇA VEM DO LIXO

A obra cinematográfica *Trash*⁷– *a esperança vem do lixo* é um filme brasileiro de caráter dramático, aventura e crime que, a partir de um olhar geográfico percebemos que a referida obra retrata os problemas urbanos enfrentados pela sociedade brasileira. O filme é dirigido pelo cineasta inglês Stephen Daldry⁸ (2014), o elenco conta com a presença de dois grandes atores brasileiro, Selton Melo (policia Frederico) e Wagner Moura (José Angelo), além de três adolescentes como atores principais, Rickson Tevez (Gardo), Eduardo Luis (Rafael) e Gabriel Weinstein (Rato).

⁷ Trash, significa em inglês Lixo.

⁸ Dirigiu filmes como Billy Elliot (2000), O leitor (2008), As horas (2002).

Figura 4 – Capa do filme Trash – a esperança vem do lixo



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-192550/>

A história da narrativa fílmica é ambientada na cidade do Rio de Janeiro. Narra as experiências de três adolescentes que vivem e trabalham em um lixão. Um certo dia, ao remexer o lixo, os três garotos encontram uma carteira que contém instruções para o esconderijo de um “tesouro”. Assim, o trio inicia uma jornada na qual encontrarão pessoas inesperadas e logo irão perceber que precisam consertar um grande erro. O filme, que se baseia no romance homônimo do escritor inglês Andy Mulligan, de 2010, é uma produção anglo-brasileira, das companhias O2 Filmes, PeaPie Films e Working Title Films, com distribuição da Universal Pictures do Brasil. É um filme de aventura, comédia e drama, lançado em outubro de 2014, com direção de dois britânicos Andy Mulligan e Richard Curtis.

A partir de uma leitura geográfica, nota-se que toda a trama é permeada por situações de vulnerabilidade social vivida pela sociedade urbana brasileira, assim, buscamos analisar as cenas que nos ajudassem a compreender o conceito de urbanização. Dessa forma, percebemos que, ao contemplar as imagens da película, o telespectador pode fazer uma leitura geográfica, estas que tem a capacidade de transmitir mensagens referentes ao conceito geográfico investigado. No decorrer da

história, a direção de *Trash* mostra para além das belezas da cidade do Rio de Janeiro, as áreas periféricas, ambientes não muito amistoso para se viver, evidenciando os problemas sociais que a população de baixa renda enfrenta a partir de crescimento desordenado e sem planejamento urbano pelo poder público, onde, acaba ocorrendo uma segregação socioespacial, já que são separados/excluídos por aqueles que têm poder aquisitivo maior e possuem uma residência em áreas privilegiadas.

Nesse sentido, a segregação socioespacial refere-se à falta de acesso aos serviços e bens que a cidade oferece, seja porque essas áreas localizam-se nas periferias distante das áreas centrais, seja pela falta desse acesso, mesmo estando em áreas centrais pelo poder aquisitivo que é de baixa renda, a exemplo de moradores que ocupam áreas ou imóveis abandonados nas áreas centrais. Queiroz (2015, p.27) destacam as principais características que diferenciam a segregação social e a espacial e sinaliza que:

Segregados socialmente são os indivíduos inseridos em uma relação desigual na sociedade, vivendo de forma precária, privados ou desprovidos das necessidades básicas de sobrevivência. Já os segregados espacialmente, moram a margem das áreas urbanas centrais, e considerando o contexto da sociedade brasileira, vivendo em um estado de ausência do atendimento das necessidades básicas, já que estas em sua maioria se encontram nas áreas centrais, com exceção dos condomínios, pois, estas necessidades já se encontram dentro deste, onde alguns grupos de pessoas mais favorecidas economicamente moram.

Comungando com as ideias de Queiroz (2015), Alvarez (2013) ressalta que, a segregação urbana é consequência da sociedade urbana capitalista, que se expressa na morfologia desigual das habitações, na dificuldade e/ou impossibilidade de acesso às áreas de centralidade urbana e aos serviços, fruto da divisão de classe pelo poder econômico, social e político, fundamentado na propriedade privada da terra e na valorização do capital.

Figura 5 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Vu2Je3gQjLI>

Chama-se atenção que essas eram as condições dos moradores, cujas vidas são mostradas no decorrer do enredo da obra cinematográfica. A construção de lugares que retratam a marcante e violenta desigualdade social coloca em discussão temas como a fome, a corrupção, o trabalho escravo, o desemprego, o racismo, a violência, a moradia, o crescimento urbano desordenado etc. Os personagens principais do filme são evidenciados em situações de vulnerabilidade social, na condição de “favelados” que, embora o solo urbano onde moram não tenha sido invadido, não seja irregular, o espaço tornou-se uma favela. Sobre favela, destaca-se que esse termo é utilizado para denominar invasões e ocupações irregulares no solo urbano, o que não significa que as favelas são apenas espaços de ocupações ou invasões, elas podem surgir também de áreas que foram permitidas ao uso. As favelas são áreas habitacionais precárias desprovidas de bens e serviços básicos, sendo que na maioria das vezes, elas se localizam distante de áreas centrais, o que aumenta a distância dos locais de emprego, tendo a população que habituar-se aos deslocamentos, cansaço e desgaste físico. Segundo Maricato (2010, p.13),

Até o início dos anos 1980, as favelas eram tratadas como caso de polícia ao invés do reconhecimento de que a maior parte dos seus moradores eram trabalhadores e, em muitos casos, como em São Paulo, trabalhadores da indústria fordista, produtora de automóveis. Os baixos salários pagos aos trabalhadores industriais brasileiros é que explicam porque um trabalhador de uma indústria que era avançada até a década de 1980 morava em favelas. Tratava-se e trata-se ainda da ‘industrialização com baixos salários’ que

gerou uma 'urbanização com baixos salários': excluídos do mercado os trabalhadores constroem suas moradias e até mesmo seus bairros.

Observamos que na película fílmica, o espaço urbano evidenciado e denominado favela, é habitado por uma população de baixo poder aquisitivo, embora muitos que ali vivem sejam trabalhadores assalariados, submetidos às ordens do capitalismo perverso, são vistos e estereotipados com maus olhos pela sociedade. Nas considerações de Maricato (2003), essas pessoas, não só na década de 1980 como atualmente, vivenciam tais situações, tais preconceitos, como explicitado no filme. Com efeito, trata-se de uma obra fílmica que nos possibilita pensar o Brasil na suas adversidades e diversidade.

Vale destacar a vulnerabilidade que os personagens adolescentes, Gabriel, Rafael e Gardo, vivenciam, três garotos que vivem rodeados pela pobreza, miséria, violência urbana, etc. em um lixão no Rio de Janeiro, ou seja, um total abandono do Estado.

Figura 6 - personagens adolescentes, Gabriel, Rafael e Gardo



Fonte: <https://cinemacao.com-trash-a-esperanca-vem-do-lixo/>

Os altos níveis de pobreza que os três garotos encenam, é a realidade de muitas crianças e adolescentes que vivem em áreas periférica do Brasil, onde, precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, o valor que recebe é irrisório comparado ao pagamento de um adulto, por esse motivo, muitas vezes não

frequentam a escola e são expostos à violência, injustiças que evidenciadas na distribuição de renda e nas escassas ou inexistentes oportunidades de inclusão social, econômica e social.

Figura 7 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Vu2Je3gQjLI>

Figura 8 - Cenas do filme Trash - a esperança vem do lixo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Vu2Je3gQjLI>

Analisando as cenas do filme, correlacionado com o pensamento de Maricato (2010), o poder estatal não se dispõe a fiscalizar e dar alternativa a população que

habita nesses espaços, permitindo que essa prática permaneça e se perpetue sem o atendimento de serviços básicos. Segundo Maricato (2010, p.9)

A ocupação de áreas ambientalmente frágeis - beira dos córregos, encostas deslizantes, várzeas inundáveis, áreas de proteção de mananciais, mangues - é a alternativa que sobra para os excluídos do mercado e dos programas públicos pouco abrangentes. Não é por falta de leis ou planos que essas áreas são ocupadas, mas por falta de alternativas habitacionais para a população de baixa renda.

Assim, devido à forma como a maioria das cidades brasileiras surgiu, sem planejamento, boa parte delas transparecem um modelo de vida caótico e desorganizado, intensificado por um rápido e intenso processo de urbanização que transforma os espaços urbanos em lugares com diversos problemas sociais, econômicos e ambientais. Esta realidade converge com a afirmação de Leff (2003), quando enfatiza que nada é mais insustentável que o fato urbano, em que os seus problemas são, portanto, manifestações dos problemas sociais, decorrentes dos processos de organização e ocupação do espaço pela sociedade em desenvolvimento.

A película fílmica denuncia uma realidade caótica do espaço urbano brasileiro, potencializando, por meio de suas imagens, as características de uma sociedade vulnerável do Brasil. Como assinala Barbosa, “[...] o cinema nos proporciona uma percepção subjetiva, oferecendo uma imagem 'reconstruída em função daquilo que o diretor pretende exprimir, sensorial e intelectualmente” (MARTIN apud BARBOSA 2011, p.3).

Nas cenas do filme, o espaço urbano é produzido, seja pelo Estado, promotores imobiliários, proprietários fundiários, o valor da terra é norteado por um valor de troca, ou seja, para ter o acesso à terra e à moradia é necessário ter recurso financeiro, porém, as moradias por si só não dão todas condições necessárias para manutenção da vida na cidade, assim, os sujeitos com um poder aquisitivo menor, ficam à mercê do poder público.

Dessa forma, com a película fílmica *Trash – a esperança vem do lixo*, é possível analisar criticamente as questões urbanas do Brasil, uma vez que o filme possui um enredo de fácil compreensão, assim, possibilitando seu uso nas aulas de Geografia como um potente suporte didático pedagógico. *Trash* é um filme, cujo enredo aborda um contexto sociopolítico/urbano, em todo o filme, as imagens exibidas nos faz refletir sobre as questões referentes ao conceito de urbanização.

3.4 CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS FILMES

Sendo a cidade fruto de uma ação humana, sobre a qual a produção e reprodução são constantes a partir das necessidades e interesses de determinados grupos sob o solo urbano, observa-se que a dinâmica do espaço urbano é diferenciada de acordo as atividades comerciais, industriais, imobiliárias e a demografia de uma determinada cidade. Carlos (2011, p. 60) entende que a produção do espaço urbano se insere:

[...] na lógica capitalista que transforma toda produção em mercadoria. Uma nova contradição fundamentada a produção do espaço nesse período da história: essa produção, como definidora da sociedade, realiza-se socialmente – criação da totalidade da sociedade –, mas sua apropriação é privada, isto é, o acesso aos lugares de realização da vida, produzidos socialmente, realiza-se predominantemente, pela mediação do mercado imobiliário, fazendo vigorar a lógica da troca sobre o valor de uso.

Observa que a produção do espaço urbano é extremamente relacionada com interesses do capital. Desse modo, as películas fílmicas *Mauá – o imperador e o rei* e *Trash – a esperança vem do lixo*, evidenciam o processo de urbanização no Brasil, no entanto, vale ressaltar que cada uma comporta uma abordagem diferente sobre a temática.

Nessa perspectiva, *Mauá – o imperador e o rei* contextualiza o processo inicial da urbanização no Brasil, onde a mesma foi impulsionada mediante o processo de industrialização, que é muito bem evidenciado no filme. Assim, é possível apreender um processo histórico no qual, até o início do século XX, o Brasil ainda não havia se industrializado. No século XIX, a maioria dos brasileiros dedicava-se à produção de bens não duráveis, como tecido, calçados e alimentos. Foi somente a partir da década de 1930 que o Brasil intensificou a industrialização, por essa razão foi chamado de “país de industrialização tardia”, quando comparado a países europeus e aos Estados Unidos.

Desse modo, após a intensificação da industrialização, a urbanização acompanhou esse processo, acelerando juntamente com ela. Importa frisar que os países que iniciaram a industrialização nos séculos XVIII e XIX se urbanizaram antes, a exemplo da Inglaterra, da Alemanha, da França, dos Estados Unidos etc. Nesse sentido, *Mauá – o imperador e o rei* coloca em destaque o processo de industrialização

no Brasil, fator que impulsionou a urbanização de maneira acelerada, em virtude da maior industrialização da região sudeste e do êxodo rural, pois, sabemos que um dos fatores que atrai as pessoas para determinado lugares é a oportunidade de trabalho. Dessa maneira, o fluxo migratório contribui de forma significativa para o surgimento e/ou crescimento dos centros urbanos.

Já o filme *Trash – a esperança vem do lixo*, expõe o resultado desse processo de urbanização acelerado e de maneira desorganizada dando ênfase aos problemas urbanos já mencionados neste trabalho. Desde a década de 1950, a sociedade brasileira tem vivido profundas transformações sociais, decorrentes da industrialização e da urbanização. Assim, apesar dos benefícios da vida urbana, há também muitos problemas que afetam a população das cidades brasileiras, nas quais, em 2010, viviam cerca de 161 milhões de pessoas. (IBGE, 2011).

No filme, é possível identificar diversos problemas urbanos, como as precárias condições de moradia, segregação socioespacial, poluição (esgoto e lixo a céu aberto), desigualdade de acesso aos serviços públicos, entre outros.

Assim, por meio das duas películas fílmicas, *Mauá – o imperador e o rei* e *Trash – a esperança vem do lixo*, é possível fazer uma análise geográfica do processo urbano no Brasil, como o mesmo começou, desenvolveu-se e suas consequências que impactam no dia a dia a vida de milhões de pessoas no país, sobretudo a dos mais vulneráveis. Uma realidade que, infelizmente, está longe de ser resolvida pelos poderes públicos brasileiros. Por certo, vivemos numa nação em que negros, mulheres, pobres e os povos originários são violentados cotidianamente por um comportamento racista, elitista, capitalista e falocêntrico.

4 (RE)LEITURAS DO URBANO PELAS JANELAS DO CINEMA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DE CÁSSIA

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A aproximação entre a Geografia e o Cinema permite ampliar nossa visão crítica de como a cinematografia tem “capturado” o espaço para estruturar seus enredos. Nesse sentido, o cinema desenvolve suas próprias percepções, qualifica as imagens e as repassa aos seus expectadores. Com isso, torna-se necessário que a ciência geográfica aprimore seu viés humanista para interpretar estas obras fílmicas com o intuito de compreendê-las e contextualizá-las em relação a atual conjuntura social, espacial, econômica e cultural da sociedade.

Assim, a nossa pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia (CMESRC), situado no distrito de Santa Rita de Cássia, município de Valente-BA. A instituição conta com profissionais qualificados sobre os quais falaremos em breve, detalhando suas respectivas formações e áreas de formação e atuação.

As observações e análises foram especialmente direcionadas aos(as) alunos(as) do 7º ano, tendo a participação de 13 sujeitos durante a realização das atividades vinculadas à pesquisa. Foram levadas em consideração as práticas pedagógicas aplicadas durante a pesquisa, e os resultados após a realização da intervenção (*Ateliês Geo-cinematográfico*). Durante os ateliês promovemos reflexões acerca do conceito de urbanização a partir da utilização do cinema como artefato didático-pedagógico potencializador na abordagem de conceitos geográficos. Assim, a proposta ancorada em filmes durante as aulas de Geografia teve a intensão de potencializar e dinamizar as aulas e, desse modo, possibilitar aos/as educandos/as uma melhor compreensão crítica de conceitos e temas da geografia urbana.

No processo de construção da pesquisa, para percorrer os horizontes metodológicos, muitas escolhas são realizadas: a abordagem, o tipo, a técnica, os

instrumentos, a forma que os dados foram analisados; tais escolhas possibilitaram alcançar os objetivos deste estudo.

A presente pesquisa foca no ensino ancorado na perspectiva da Geografia Cultural, tendo como paradigma epistemológico a abordagem fenomenológica. Nesse sentido, a fenomenologia “[...] é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1907, p. 22). Para Miranda (2015, p. 23), “[...] a fenomenologia diferencia-se de outros métodos de pesquisa, principalmente, pela valorização dada ao sujeito em relação ao objeto”.

A fenomenologia está entrelaçada tanto na ciência geográfica quanto no componente curricular da Geografia Escolar, essa abordagem já vem sendo discutida por pesquisadores das áreas humanistas e culturais, conforme pontuam Costa e Nascimento (2016). Para esses autores “[...] a revelação filosófica da concepção fenomenológica se aproxima da natureza epistemológica da ciência geográfica, pois os primeiros estudos relacionados à Geografia, a percepção e a essência de cada lugar eram os principais objetos de estudo” (COSTA; NASCIMENTO, 2016, p. 4). Sobre a seguinte abordagem, os autores destacam que:

O mundo vivido é um dos conceitos importados da fenomenologia para esta tendência atrelada a Geografia Cultural, e se refere o mundo da vida e da experiência cotidiana, onde busca-se a compreensão da essência das coisas por meio das diversas formas de intencionalidades aplicadas à determinado objeto ou experiência (COSTA; NASCIMENTO, 2016, p. 4)

A pesquisa é de natureza aplicada, de método qualitativo, com procedimentos técnicos de pesquisa colaborativa. Nesse sentido, o fato de realizar uma pesquisa de natureza aplicada resulta no objetivo de uma prática/intervenção direcionada à solução do problema identificado. Assim, por estar realizando uma pesquisa direcionada a problemas educacionais, fomos a campo explorar as experiências e dificuldades dos sujeitos investigados, na intenção de resolver o problema com aplicação de métodos direcionados ao objeto da pesquisa.

Por esse motivo, justifica-se a escolha do método qualitativo, pois, de acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Nesse sentido, para aproximar a investigação da pesquisa colaborativa, entende-se que a mesma está intimamente

ligada à nossa proposta de pesquisa.

A pesquisa colaborativa permite que os participantes colaborem no processo de aprimoramento do conhecimento. Desse modo, a pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, na perspectiva de criar condições de desenvolvimento profissional dos agentes sociais (IBIAPINA, 2016, p. 34).

Desta forma, ao tratar da gênese da pesquisa colaborativa e seu surgimento, Ibiapina (2016, p. 34), comungando das ideias de Kemmis (1986), ressalta que:

[...] no contexto educacional, a pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais.

Santos e Magalhães (2016, p. 181) apontam que a pesquisa colaborativa embasada é uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros.

Esse processo implica em que os participantes assumam riscos, o que desenvolve a responsabilização, a confiança e a interdependência entre eles, além de favorecer a criação das zonas de desenvolvimento proximal mútuas, uma vez que, em esforços colaborativos, aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua.

Desse modo, todos os participantes são colaboradores de acordo com suas possibilidades frente às atividades coletivas, que consistem em espaços de discussões de participação conjunta, nos quais se expressam ideias, questionamentos, discordâncias, avaliações referentes às teorias que subsidiam as práticas e papéis dos sujeitos. O que não significa que todos os membros possuam as mesmas responsabilidades, uma vez que o(a) pesquisador(a) assume o papel de articulador(a) dos conhecimentos acadêmicos e teóricos e os demais colaboram a partir de seus saberes práticos e perspectivas.

Sendo a pesquisa de abordagem qualitativa, André (2008, p. 15) ressalta que, “[...] se contrapõe ao esquema quantitativista”, pois, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Minayo (1994, p. 21) chama atenção que a pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Uma das áreas de estudo das ciências sociais é a Geografia, para a qual, segundo Mendes e Silva (2013), a abordagem qualitativa é essencial, pois, torna-se difícil entender e explicar fatores econômicos, políticos, socioculturais somente com abordagens quantitativas, visto que a primeira “[...] baseia-se, sobretudo, na compreensão e na interpretação dos fenômenos a partir de suas representações, crenças, opiniões, percepções, atitudes e valores” (MENDES; SILVA, 2013, p. 207). Os autores ressaltam, ainda, que a pesquisa qualitativa possibilita estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais.

Appolinário (2012, p. 61) ao tratar da pesquisa qualitativa, destaca que,

[...] seria, então, a que normalmente prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador como fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dará a partir da hermenêutica do próprio pesquisador. Esse tipo de pesquisa não possui condições de generalização, ou seja, dela não se podem extrair previsões nem leis que podem ser extrapoladas para outros fenômenos diferentes daquele que está sendo pesquisado.

Nessa perspectiva, tendo em vista o objeto e os objetivos delineados nesta pesquisa, o tipo de metodologia adequado para responder a questão norteadora está ancorada nos princípios da abordagem qualitativa.

Dentre as técnicas de método de coleta de dados da pesquisa, utilizamos a pesquisa (auto)biográfica, que, de acordo Souza et al. (2015), é tida como a mais adequada para estudarmos a percepção das razões e fatores constituintes da singularidade de trajetórias de vida, seja em qual âmbito for. Coletamos os dados a partir de narrativas (auto)biográficas que foram levadas em consideração as lembranças e experiências vividas durante as oficinas. A pesquisa (auto)biográfica possibilita “[...] um conhecimento de si, das relações que se estabelece com seu processo formativo e com aprendizagem realizadas ao longo da vida”. (SOUZA, 2008, p. 90). Dessa forma, notamos que a pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas dos sujeitos, sua

leitura de mundo, seus conhecimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados.

De acordo Silva (2020), a grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, mas, sim, a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do método (auto)biográfico assinala um processo de mudança de perspectiva do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de investigação-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Além disso, demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação, a (auto) formação e elucida as características de um público específico.

A pesquisa qualitativa permite que o sujeito narre os fatos sociais, culturais e até mesmo educacionais vivenciados, assim, as vivências podem ou não se transformar em autoconsciência. Em outras palavras, perpassa pela reflexão, pela elaboração, pela interpretação. E essa interpretação está necessariamente articulada a uma temporalidade. Segundo Ereben (1996, p 73):

A essência do método biográfico consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria autoformação. O sujeito humano pode interpretar a si mesmo somente através da ação de interpretar os sinais captados no mundo que o circunda. Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará - desta mesma forma - ligado a um outro novo futuro.

Notamos, portanto, que o método (auto)biográfico possui um aspecto intrarreflexivo que o pesquisador deve levar em conta, pois, no método (auto)biográfico o sujeito volta para si e desenvolve mecanismo de realizar a interpretação da narrativa que ele produz ao trazer à tona os sentidos que imprime para caracterizar as experiências que vivência em algum momento de sua vida.

Nesse sentido, correlacionando o método (auto)biográfico com a linguagem cinematográfica, Souza (2018, p. 427) destaca que:

De modo interdisciplinar, a pesquisa-formação (auto)biográfica e o método fílmico possibilitam ao aprendente ver(*vídeo*) a própria vida(*bio*) escrita (*grafia*) em linguagem audiovisual, em processos de educação do olhar sobre si, os outros e o mundo. A ideia é promover a superação do mero olhar receptivo sobre si, do mero ‘ver-por-ver’, como diz Bosi (1988, p. 66), e passar a ‘se ver depois de olhar’ através de um olhar ativo, qual seja, de busca, distinção, (re)conhecimento, recorte, medição, definição, caracterização, interpretação.

Ou seja, a pesquisa (auto)biográfica possibilita o esclarecimento de si, o autoconhecimento, experiência de vida, tudo isso por meio de suas escritas. Nesse sentido, Souza (2018) destaca que os relatos autobiográficos não são uma novidade no campo das artes. Da forma como atualmente os conhecemos na literatura, por exemplo, eles surgiram com a autobiografia romântica, mais especificamente com as “Confissões”, de Rousseau (1712-1778), cuja influência definiria o próprio gênero autobiográfico. No campo audiovisual, experiências autobiográficas podem ser identificadas desde as primeiras realizações cinematográficas dos irmãos Lumière, a exemplo de filmes como “Almoço do Bebê”, realizado no ano de 1896, e em produções que registram o dia a dia dos próprios diretores das produções na companhia da família, colaboradores e amigos.

Outro ponto que merece destaque à pesquisa colaborativa é o processo de reflexão. Refletir é uma atitude de aprendizado, de crescimento humano. Pensar em nossas ações e atitudes é considerar os pontos positivos e negativos como parte da construção do percurso. Não podemos negligenciar o fato de estarmos fazendo pesquisa com sujeitos que têm sentimentos, valores, formas de agir. Para Ibiapina (2016, p. 43) a reflexão é:

Atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência concreta; e é atividade material, o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, inters psicologicamente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados.

Ou seja, na pesquisa colaborativa faz-se necessário um olhar de certa forma mais humano com os sujeitos envolvidos na investigação. Assim, obteremos um resultado mais significativo. No entanto, para que a pesquisa acontecer, foram necessários instrumentos para a produção de dados, questionários, entrevistas,

fotografias, obras literárias, narrativas literárias, produção de site, aparatos tecnológicos digitais.

Como técnica de pesquisa, foi realizada a observação participante. Segundo André (2008, p. 24), “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Os dados serão analisados a partir da colaboração dos educandos, que são as narrativas (auto)biográficas, assim, por meio desse processo, a interação na pesquisa é imprescindível para que haja em cada sujeito uma auto reflexão, buscado amadurecimento no processo de ensino-aprendizagem. Para André (2008, p. 27), “[...] o processo da pesquisa colaborativa, envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudanças”.

A presente pesquisa parte de um programa de mestrado profissional, o qual tem como uma de suas propostas a intervenção em um espaço escolar. Com efeito, acredita-se que intervenção na execução de um projeto é de suma importância para que o mesmo agregue valores e significados. As autoras Nunes, Sá e Silva (2019, p.144) fazem uma ressalva sobre a intervenção em pesquisas de Mestrados Profissionais em Educação.

Pressupõe intervenções nos processos educativos das organizações educacionais transformações no espaço escolar e (re)significação no papel dos sujeitos participantes da pesquisa para coautores da produção científica e conseqüentemente, implica na necessidade de maior reflexão sobre a práxis de investigação. Assim, este princípio como pressuposto metodológico é simultaneamente pressuposto ontológico, axiológico (ético e valores) e epistemológico, sendo instituidor de novas práxis investigativas, pois provoca a reconfiguração do fazer científico, traz desafios éticos e científicos para os pesquisadores e demanda a necessidade de repensá-los à luz dos novos esquemas teóricos e metodológicos.

Acredito que a maioria intervenções surge a partir de um problema encontrado no lócus da pesquisa. Sendo assim, enquanto professora de Geografia, percebo essa necessidade de investigar películas que possam contribuir, como suporte pedagógico das aulas de Geografia, a intenção de refletir criticamente sobre o conceito de urbanização com base na Geografia Urbana e potencializá-lo através das películas fílmicas *Mauá*, e *o imperador rei* e *Trash – a esperança vem do lixo*.

Tivemos como proposta de produto da pesquisa a elaboração de uma página no *Instagram* para o uso dos professores/as do Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia de maneira inter/transdisciplinar, com o intuito de divulgar filmes que foram utilizados em práticas pedagógicas.

O lócus da pesquisa, o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia, fica localizada no distrito de Santa Rita de Cássia. No entanto, por questões de identidade, o lugar é chamado de Rua Nova, localizado no município de Valente, o qual está inserido no Território de Identidade do Sisal⁹, aproximadamente 257 quilômetros de Salvador.

A escola funciona em um prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A construção do mesmo partiu do desejo dos/as alunos/as de Santa Rita de Cássia que sempre demonstraram interesse em cursar o Ensino Médio na própria comunidade. Dessa forma, o então vereador Luciberto Oliveira dos Santos empenhou-se na luta pela construção de um Colégio que atendesse a essa necessidade. No entanto, ele faleceu antes de ver realizado este sonho. Anos depois, o seu pai, como político local, conseguiu, junto aos poderes públicos e ao Governador Paulo Souto, a construção (fundação) do Colégio com o Projeto Alvorada¹⁰. Em 26 de

⁹ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Território do Sisal: Araci - Barrocas - Biritinga - Candeal - Cansanção - Conceição do Coité - Ichu - Itiúba - Lamarão - Monte Santo - Nordestina - Queimadas - Quijingue - Retirolândia - Santaluz - São Domingos - Serrinha - Teofilândia - Tucano – Valente. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

¹⁰ É um Projeto do Governo Federal que conta com a parceria dos governos estaduais e municipais e a sociedade civil organizada, buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto no 3.769, de 8 de março de 2001. Reforçar e intensificar o gerenciamento de ações com impacto na melhoria das condições de vida nos estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins e nas microrregiões e municípios dos demais estados que apresentem IDH menor ou igual a 0,500, nas áreas de: educação, voltadas ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos; saúde e saneamento, com impacto no aumento da esperança de vida;

dezembro de 2006, o espaço foi inaugurado com o nome Luciberto Oliveira dos Santos, em homenagem a seu idealizador. Depois de inaugurado, a instituição deu início às suas atividades escolares com o Ensino Médio, em 11 de maio de 2009, mas já funcionava desde a inauguração, pelo município, com o Ensino Fundamental II.

Figura 9 - Fachada do Colégio Estadual Luciberto Oliveira dos Santos (Prédio que funciona o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia)



Fonte: arquivo da autora (2021)

Figura 10 - Parte interna Colégio Estadual Luciberto Oliveira dos Santos (Prédio que funciona o Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia).



Fonte: arquivo da autora (2021)

- desenvolvimento socioeconômico, com ênfase nos programas de renda familiar e de infraestrutura básica; comunicação, esporte, turismo, agricultura e do desenvolvimento da indústria e comércio que concorram para o fortalecimento das ações acima definidas. O Alvorada deverá observar os critérios de focalização e as fases de implantação previstas, além de disponibilizar correta e regularmente as informações necessárias ao exercício da função de gerenciamento das ações integrantes. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#3> Acesso em: 25 de abril de 2022.

O Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia, espaço que a pesquisa foi realizada, é uma escola do campo de pequeno porte do Ensino Fundamental II, com 91 alunos/as, matriculados em 2021, moradores(as) do povoado e das comunidades circunvizinhas. A escola possui equipamentos tecnológicos, acessibilidade para cadeirantes, materiais didáticos, cantina, quadra esportiva, biblioteca, e uma boa estrutura física. O quadro de gestores é composto por uma coordenadora pedagógica e uma diretora. A instituição não possui vice direção devido a pouca quantidade de alunos/as matriculados/as. Seu quadro docente é composto por oito professores/as ao total, desses oito, quatro são efetivos e quatro são contratados, profissionais que procuram investir na sua formação (nível de pós-graduação) em cursos de especialização e mestrado. Vejamos, abaixo, um quadro/síntese com o nível de formação dos docentes.

Quadro 1 - Níveis de formação dos/a) professores/as do Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia

Área	Magistério	Licenciados	Especialistas	Mestres/ Mestrando	Doutorado
Humanas	3	4	3	2	
Linguagens	3	3	2		
Pedagogia		1			
Total	6	8	5	2	0

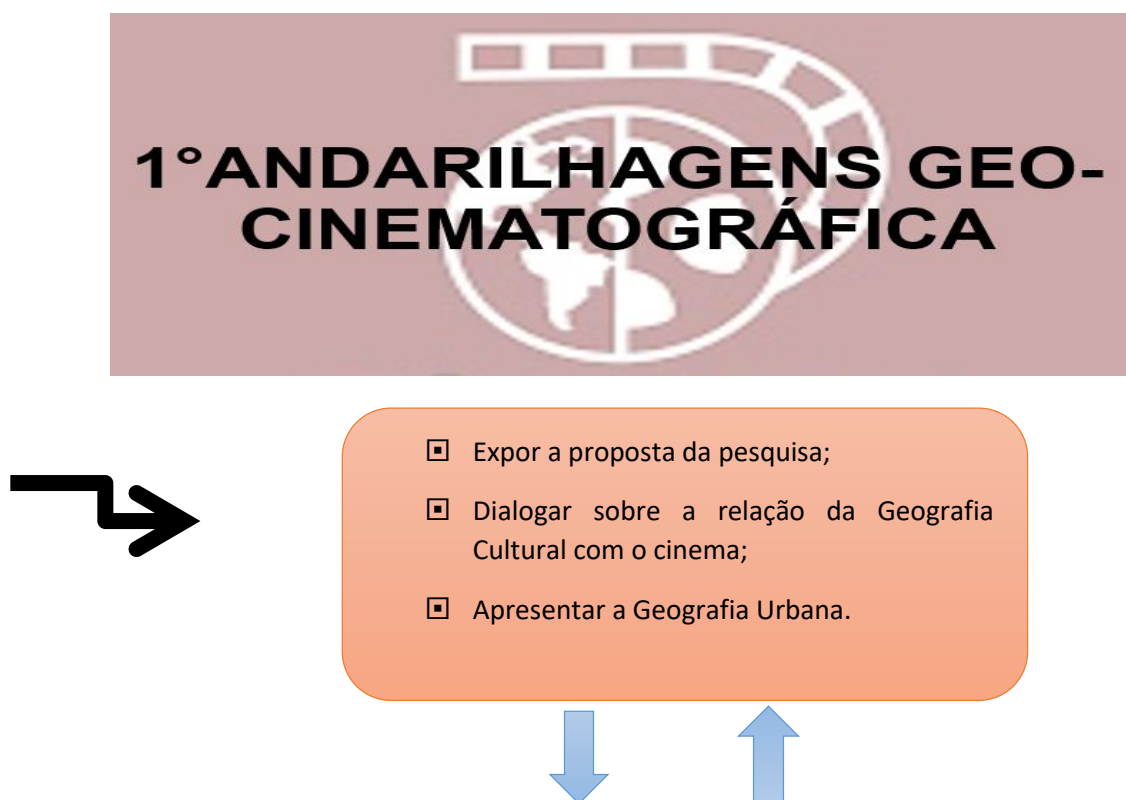
Nesse espaço escolar, desenvolveremos nossa proposta de intervenção, a fim de propor o uso do cinema nas aulas de Geografia como possibilidade de potencializar a compreensão do processo de urbanização no Brasil, assim, promover a inter/relação dos conhecimentos geográficos com a arte cinematográfica no Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia.

4.2 ANDARILHAGENS DA PESQUISA

Nesta andarilhagem da pesquisa, detalharemos um quadro interativo com a proposta das oficinas, estas que ocorreram no Centro Municipal Santa Rita de Cássia, entre o período de vinte e cinco de julho à dezenove de setembro de 2022, com os/as alunos/as do 7º ano do ensino fundamental anos finais.

Na primeira etapa do trabalho, apresentamos para o grupo o diálogo inter/transdisciplinar da Geografia e a arte cinematográfica, realizamos debates sobre o cinema correlacionando com o ensino da Geografia, poemas e músicas, propondo discussões críticas sobre o conceito investigado, a Geografia urbana presente nas películas fílmicas. As oficinas, intituladas de *Ateliê Geo-cinematográfico*, ocorreram em duas horas aulas, durante oito semanas, com encontros de uma hora e quarenta minutos. na figura 3, traçamos um quadro interativo com imagens apresentando a proposta dos procedimentos metodológicos para cada encontro.

Figura 11 - Quadro interativo com a proposta das oficinas





- ▣ Nesse encontro foi exibido o filme *Mauá – o Imperador e o Rei* para observações do crescimento urbano.

ENCONTRO 2.2

- ▣ Compreender a segregação urbana a partir de (Geo)leituras do filme *Trash: a esperança vem do lixo*.



- ▣ Nesse encontro, foi realizada uma “batalha naval” com questões relacionando os filmes com o conceito geográfico estudado.

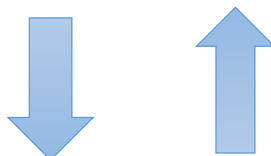




- ▣ Foi produzido desenhos com elementos da urbanidade na ruralidade do distrito de Santa Rita de Cássia.



- ▣ Identificar aspectos urbanos a partir da música, Cidadão, de Zé Ramalho e, dos Poemas: *Urbano*, de Geraldo Cunha, e *Cidade grande*, de Frederico Rego Jr.
- ▣ Foi proposto a elaboração de poemas baseados nos diálogos dos encontros



6° COMPARTILHANDO APRENDIZAGENS GEO-CINEMATográfICAS



- ▣ Construir o produto da pesquisa.
- ▣ Escrita das narrativas.
- ▣ Processo de construção do ambiente virtual.

O quadro a seguir mostra os horizontes, passo a passo das sequências didáticas do Ateliê Geo-cinematográfico.

Quadro 2: Plano das sequências das oficinas

Encontros	Tema	Passo-a-passo
1° Encontro	Andarilhagens Geo-cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação pessoal, profissional e acadêmica minha (pesquisadora); ➤ Apresentação da pesquisa; ➤ Aplicar os questionários para segmento às intervenções da pesquisa ➤ Apresentação do diálogo Geo-cinematográfico; ➤ Apresentar a Geografia Urbana a partir da música Cidadão de Zé Ramalho; dialogar sobre a letra da música e a Geografia Urbana; ➤ Solicitar aos(as) alunos(as) que façam a ilustração da música em forma de desenho.
2° Encontro	O cinema no CMESRC	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nesse encontro será exibido o filme <i>Mauá e o Imperador Rei</i> para

		<p>observações do crescimento urbano;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após a exibição do filme, haverá um diálogo analisando o filme relacionando com o conceito geográfico de crescimento urbano; ➤ Como proposta para o próximo encontro pediremos que os(as) alunos(as) façam um desenho mostrando como se deu o crescimento urbano de acordo ao filme.
3º Encontro	O lúdico no cinema	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a segregação urbana a partir de (Geo)leituras do filme <i>Trash: a esperança vem do lixo</i>. ➤ Como proposta para o próximo encontro pediremos que os(as) alunos(as) façam um desenho mostrando o que é segregação urbana de acordo ao filme.
4º Encontro	O lúdico no cinema	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No primeiro momento, a partir dos desenhos feitos pelos(as) alunos(as), iremos montar um painel de desenhos; ➤ Questionar aos sujeitos participantes se as imagens urbanas desenhadas têm alguma relação com seu lugar? Se é possível notar essa imagem exibidas no filme município de Valente? ➤ Realizar um jogo com questões relacionando os filmes com o conceito geográfico estudado.
5º Encontro	A história do crescimento urbano do nosso lugar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir das reflexões construídas pelos(as) alunos(as), exibir a música <i>Deus e eu no sertão</i> de Victor e Léo; ➤ Dialogar com a música, exibido diferentes imagens do rural e o urbano, instigando aos(as) comentarem sobre as diferenças entre cada contexto.

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversa com um dos primeiros moradores da comunidade para narrar o processo do crescimento urbano do distrito de Santa Rita de Cássia. ➤ Solicitar aos(as) alunos(as) que produzam desenhos de recortes urbanos do distrito de Santa Rita de Cássia.
6° Encontro	A Urbanização em versos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciaremos refletindo sobre as mudanças na paisagem a partir da entrevista que os(as) alunos realizaram. ➤ Identificar aspectos urbanos a partir dos poemas <i>Urbano</i>, de Geraldo Cunha, <i>O operário malabarista e Meditação do operário</i>, de Adriano Eysen ➤ Propor a elaboração de poemas baseado nos diálogos dos encontros anteriores;
7° Encontro	Compartilhando aprendizagens Geo-cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir o produto da pesquisa coma colaboração dos/as alunos/as; ➤ Escrita das narrativas; ➤ Processo de construção do ambiente virtual, Instagram;
8° Encontro	Compartilhando aprendizagens Geo-cinematográfica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuaremos a construção do ambiente virtual; ➤ E para findar os encontros teremos como proposta a gravação dos vídeos a partir das narrativas para ser publicada nas redes.
9° Encontro	Geo-diálogo dos Ateliês	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dialogaremos sobre as atividades desenvolvidas nos Ateliês Geo-cinematográfico, as atividades desenvolvidas de maneira colaborativa pelos/as alunos/as,

		discutindo os pontos positivos e negativos. ➤ Confraternização/socialização das experiências.
--	--	--

Podemos considerar as oficinas como momentos de experiência, uma vez que, conforme pontuam Jesus e Oliveira (2018, p. 183), “[...] a arte está nos Grupos de Experiência associada à experiência lúdica, simbólica e festiva”, ou seja, à medida que estivermos em contato com a arte cinematográfica, dialogando, refletindo e também construindo arte, exercitaremos de forma lúdica o aprendizado geográfico.

Na nossa proposta para construção do produto da pesquisa, os/as alunos/as construíram uma página no *Instagram* para divulgar suas experiências vivenciadas ao longo das ações dos *Ateliês Geo-cinematográfico* e também de maneira inter/transdisciplinar, a página na rede social, será para que todos/as os/as professores/as das mais variadas disciplinas possam fazer uso, postando seus trabalhos relacionados ao cinema desenvolvidos em sala de aula, possibilitando uma melhor inter/relação entre estudantes e professores/as, potencializando trocas de saberes e culturas. A página, sendo um meio de divulgação, proporciona uma maior visualização dos trabalhos relacionados ao cinema elaborados pelos/as educandos/as, assim, toda comunidade escolar e comunidade externa terão a possibilidade de apreciar tais materiais produzidos pelos/as aluno/as, além disso, os/as educandos/as elaborarão narrativas sobre as suas experiências vivenciadas ao longo das ações dos *Ateliês Geo-cinematográfico*, as quais foram compartilhada na rede social também.

4.1.1 Sessões Geo-cinematográficas na escola

Nesta seção, trataremos as formas de levantamento de dados utilizadas na intervenção. Iniciamos as atividades contactando discentes do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, do CEMESC com o intuito de entregar-lhes um questionário. Em seguida, foi realizada uma entrevista para fazermos uma sondagem acerca do

cinema na vida desses/as estudantes e suas experiências com filmes propostos pelos/as professores/as em sala de aula. De acordo com Gil (2002, p. 115):

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas.

A princípio criamos nosso questionário, pelo *Google Forms*, com questões objetivas e com respostas curtas, com o propósito de sabermos acerca da relação dos/as alunos/as com o cinema enquanto artefato didático-pedagógico nas aulas de Geografia e se eles/as tinham interesse em participar da pesquisa. O mesmo foi enviado aos grupos de *WhatsApp* formados pela escola.

Nosso segundo passo nesse caminho metodológico, já conhecendo a turma, e dialogando com os/as alunos/as que demonstraram interesse pela pesquisa, foi o de realizar durante as aulas de Geografia, análise dos filmes e atividades acerca do objeto de estudo investigado. Assim, organizamos nove oficinas intituladas Geo-cinematográficas com a participação efetiva de nove estudantes que abraçaram o projeto e contribuíram para sua realização.

As sessões Geo-cinematográficas tiveram como objetivo analisar e compreender o conceito geográfico de urbanização e seus vieses por meio das películas fílmicas *Mauá: o imperador e o rei* e, *Trash: a esperança vem do lixo*. Durante os encontros, discutimos com os/as estudantes o processo de urbanização aqui no Brasil e suas interfaces resultantes desse processo. As oficinas foram organizadas a partir dos seguintes temas: *Andarilhagens Geo-cinematográfica*; *O cinema no CMESRC*; *O lúdico no cinema*; *A história do crescimento urbano do nosso lugar*; *A Urbanização em versos*; *Compartilhando aprendizagens Geo-cinematográfica e Geo-diálogo dos Ateliês*, conforme o plano das sequências didáticas exposto no quadro 02.

Essas oficinas, realizadas entre vinte e cinco de julho a dezessete de outubro de 2022, foram primordiais para a elaboração dos dados da pesquisa, tendo em vista a construção da análise sobre o filme como linguagem artística potencializadora das aulas de geografia urbana. Em seguida, fizemos uma breve descrição do Questionário Geo-cinematográfico no qual consta o *slogan* da pesquisa, conforme podemos observar na a figura 12.

Figura 12 - Design do questionário disponibilizado no Google Form

QUESTIONÁRIO GEO-CINEMATográfico

Olá!

Este questionário tem por objetivo saber sobre sua relação com o cinema em sala de aula, especificamente nas aulas de Geografia. E saber seu interesse em participar da pesquisa de Mestrado da Professora Ely Makeise, que tem como temática um diálogo entre a geografia e o cinema.



Fonte: Questionário *Google Form*¹¹

Como resultado do nosso primeiro dispositivo usado para levantamento de dados, destacamos que dos 13 educandos/as participantes dos grupos de *WhatsApp* (número real da turma do 7º ano), apenas 09 responderam o questionário. Esse número nos leva a refletir que alguns alunos/as não tiveram interesse em participar da pesquisa.

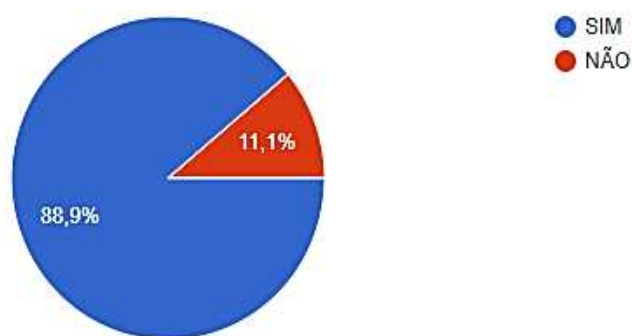
O questionário com questões abertas e de múltipla escolha contou inicialmente com seções em que os/as estudantes participantes puderam apresentar-se, colocando o nome, o ano que estuda, logo abaixo às perguntas mais específicas.

A primeira indagação que realizamos foi se os/as alunos/as gostavam de ver filmes. Das respostas obtidas, quase 100% dos/as participantes responderam positivamente, obtendo uma porcentagem de 88,9%, apenas 11,1% que não gostam de ver filmes. O Gráfico 01, elaborado pelo *Google Forms*, mostra as respostas sobre o gosto pelos filmes. Ficamos satisfeitos com as nove respostas dos/as alunos/as que afirmaram gostar de ver filmes, mas é um número ainda reduzido. Assim, sabemos

¹¹ Link de acesso ao questionário: <https://docs.google.com/forms/d/16GothMVujL8WfVBDO8cSakk6-3q5LzTISY6nwx1Ix0k/edit>

que os filmes são relevantes atrativos para os/as adolescentes, suas imagens, cores e sons aguçam a imaginação.

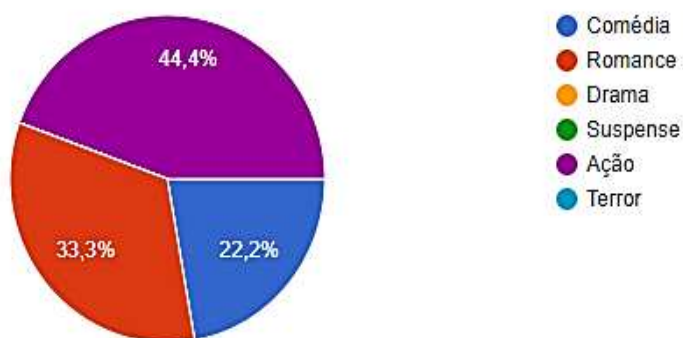
Gráfico 1 - Gráfico 1: Dados sobre o gosto pelos filmes



Fonte: Questionário *Google Forms* (2022)

A segunda questão tinha como propósito identificar qual gênero de filme mais assistindo pelos/as estudantes. Como resposta, percebemos que os gêneros de ação, romance e comédia destacam-se entre os gostos deles/as, contabilizando um destaque maior para os filmes de ação, com 44,4%, o que nos leva a refletir sobre o jogo de imagem e acontecimentos mais rápidos que os filmes de ação abordam, além de trazerem enredos com situações que não vivemos no nosso dia a dia, diferente da nossa realidade. Acreditamos também que os recursos tecnológicos usados na produção desse gênero fazem com que as pessoas despertem uma atração maior pelo mesmo. Em seguida, 33,3% dos/as estudantes responderam que os filmes de romance estão como prioridade em suas telas. Na sequência, estão os filmes de comédia, pois 22,2% dos/as estudantes afirmaram gostar de assisti-los. As outras opções de gêneros de filmes que estavam na pergunta (drama, suspense e terror) não tiveram nenhum voto dos/as discente. O gráfico 2, mostra essa distribuição.

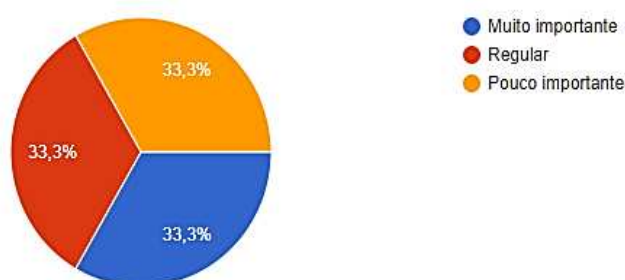
Gráfico 2 - Dados sobre a preferência de gêneros de filmes.



Fonte: Questionário *Google Forms* (2022)

A questão seguinte preocupou-se em saber qual a importância dos filmes para os/as estudantes, uma questão de múltipla escolha, com as seguintes alternativas (muito importante, pouco importante e regular). Com efeito, houve um empate entre as opções de resposta, cada uma com 33,3%; o que nos leva a refletir sobre a relação dos/as estudantes com o cinema. Nesse contexto, muitas vezes eles/as assistem numa perspectiva de entretenimento, não desenvolvendo uma leitura crítica do filme. Portanto, a relação com o filme limita-se quase sempre, a um passa tempo

Gráfico 3-Dados sobre a importância dos filmes



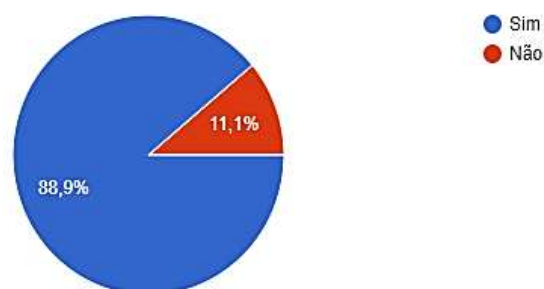
Fonte: Questionário *Google Forms*. (2022)

Em seguida, pedimos que eles/as citassem qual filme mais gostaram de assistir, dentre os mencionados estão *Depois do universo*, *A menina e o leão*, *Paulinho*

o loco, Aladin, O segredo dos animais, Através da minha janela, Veloses e furiosos (Questionário *Google Forms*, 2022).

A pergunta seguinte questionou se na trajetória de escolarização os/as professores/as já utilizaram filmes ou documentários durante suas aulas, uma questão que obteve 88,9% de respostas positivas, o que nos faz acreditar ter sido um momento lúdico e divertido para os educandos. Assim, independente dos filmes assistidos terem relação com os conteúdos que os/as professores/as estavam trabalhando no momento ou não, acreditamos que tenha sido de grande relevância para o processo de ensino-aprendizado dos/as estudantes. Os 11,1% responderam que durante sua itinerância de escolarização, os/as professores/as nunca utilizaram filmes ou documentários em sala de aula. No gráfico 4, temos a exposição dos dados mencionados.

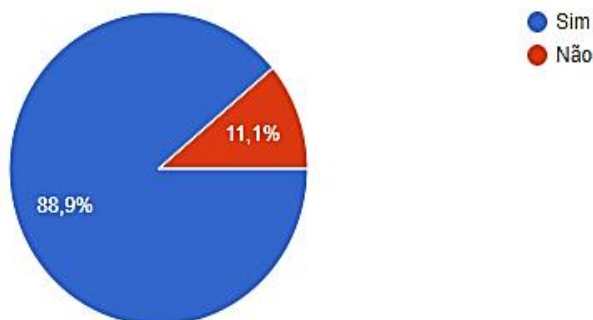
Gráfico 4 - Dados que mostram se os/as professores/as utilizaram filmes em sala



Fonte: Questionário *Google Forms* (2022)

Nosso questionamento seguinte foi a respeito do trabalho inter/transdisciplinar. Perguntamos se professores/as de Geografia já tinham utilizado filmes para trabalhar com os conteúdos geográficos. A resposta foi satisfatória, pois, mais da metade dos/as alunos/as responderam positivamente, contabilizando 88,9%, enquanto 11,1% ainda desconhecem esse diálogo geo-cinematográfico. A representação consta no gráfico 5.

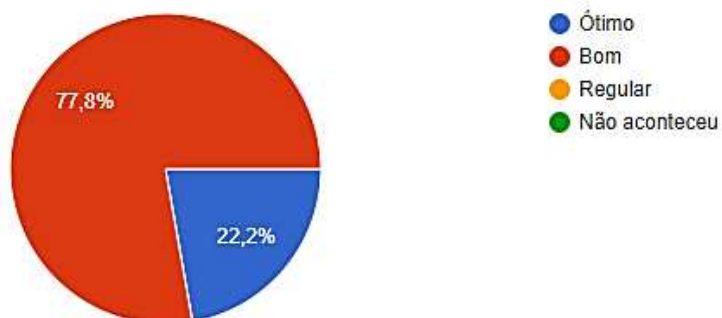
Gráfico 5 - Dados se já participaram de trabalho inter/transdisciplinar Geografia e cinema



Fonte: Questionário *Google* (2022).

A questão posterior tinha como objetivo saber dos/as alunos/as que disseram ter participado de uma atividade envolvendo a Geografia e o cinema, como foi o trabalho e se ficaram satisfeitos/as com a metodologia utilizada. As respostas foram positivas, 77,8% assinalaram “Bom” e 22,2% “Ótimo”. No entanto, apenas era para responder quem disse sim, na questão anterior, que correspondia a 13 participantes, ou seja, a questão não era “obrigatória”, dessa maneira, apenas 9 estudantes responderam. Dessa forma, os dados não são totalmente reais. Acreditamos que esse detalhe tenha acontecido por falta de atenção e de interpretação.

Gráfico 6 - Dados se já participaram de trabalho inter/transdisciplinar entre Geografia e cinema

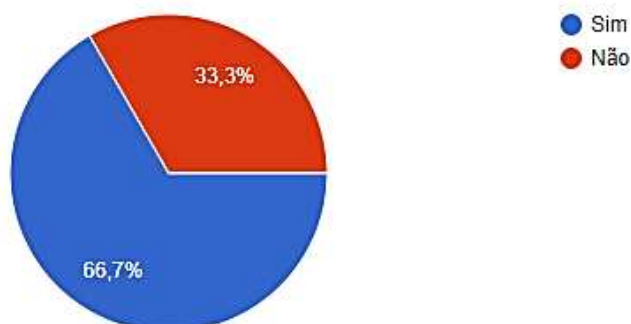


Fonte: Questionário *Google Forms* (2022).

Nossa última questão objetiva perguntava se os/as estudantes tinham interesse em continuar participando da pesquisa. A resposta foi muito positiva, uma vez que a

maioria respondeu sim, um total de 66,7%; o que corresponde a 09 estudantes que responderam, como mostra o gráfico 7. Dessa forma, o número de participante foi reduzido, mas uma participação significativa para o resultado da pesquisa.

Gráfico 7 - Dados que mostram o desejo dos/as estudantes em continuar participando da pesquisa



Fonte: Questionário *Google Forms* (2022).

Com base na resposta anterior, também elaboramos uma questão subjetiva, mas a mesma não era “obrigatória”, apenas para quem mostrou desejo em continuar participando da pesquisa para dizer o que esperavam da mesma. Assim, em respeito ao anonimato do/as alunos/as que responderam ao questionário, sugerimos que eles/as se autoidentificassem com nomes fictícios¹² inspirados/as em um/a personagem de alguma obra cinematográfica para não ser divulgado seu nome real durante este trabalho. A ferramenta Questionário *Google Forms* possibilitou verificar cada questionário separadamente. Assim, destacamos algumas respostas:

Homem de preto) “Que nós possamos aprender mais sobre a Geografia e o cinema”.

Max) “Que nos proporcione grandes aprendizados”.

Miles Morales) “Que seja divertido assistir filmes e aprender Geografia”

Tefy) “Os professores geralmente não relacionam os filmes com Geografia, eu gostaria de descobrir mais”

Conforme especificado no gráfico 7, 66.7% das pessoas que responderam o questionário sinalizaram interesse em participar da pesquisa. Observemos que nas

¹² Homem de preto; Miles Morales; Batman 1; Batman 2; Tefy; Aninha; Matilde; Penélope e Alice.

respostas dadas por Homem de Preto, Miles Morales, Max e Tefy, há uma boa expectativa relacionada às atividades intervencionistas apresentadas a cada um/a antes da aplicação do dispositivo.

Desse modo, ao analisarmos o resultado dessa questão, ressaltamos que a pesquisa se tornou mais instigante ao notarmos o desejo desses/as educandos/as em participar, em querer aprender mais, enfrentar desafios, explorar o mundo cinematográfico, querer colaborar, ter experiências novas, entender e descobrir a relação da Geografia com o cinema. O presente questionário mostrou-se significativo e relevante para que tivéssemos um retrato sobre a relação e expectativas dos/as alunos/as com a linguagem cinematográfica na escola. Dando continuidade à proposta, desejamos boas-vindas aos nove sujeitos colaboradores/as (seis meninas e três meninos) que participaram de toda pesquisa.

Na entrevista, utilizamos questões subjetivas que nos ajudaram traçar o perfil de cada um dos/as participantes. Nosso primeiro passo foi saber sobre o lugar dos sujeitos, se já moraram em outros lugares e se o lugar em que vivem se modificou com o passar do tempo. Com efeito, os/as nossos/as participantes afirmaram sempre morar no mesmo lugar, no Povoado Santa Rita de Cássia, e que nunca saíram do município de Valente, e relataram ter percebido modificações no espaço urbano da comunidade com o passar do tempo.

Para o Homem de preto, o lugar no qual ele vive, é “muito bom e tranquilo”. Já o Batman 1 ressalta:

Sempre morei aqui, toda minha família também. Viver aqui é uma paz. Com o passar do tempo, aconteceram algumas mudanças, a igreja, a praça, o parquinho, o posto de saúde e as escolas

De acordo com Max, o Povoado de Santa Rita de Cássia é “[...] um lugar calmo e legal para viver, mas se modificou bastante, reformaram as coisas”. Observamos que as respostas foram positivas, que eles/as gostam de pertencer ao seu lugar de origem. Sobre as suas características relacionadas à identidade, duas alunas sinalizaram ter a cor parda. Entre outras características, afirmaram ser alegres, calmos/as, engraçados/as. Alguns/umas destacaram também o que fazem no dia a dia, a exemplo de Aninha: “[...] gosto de ler e falar muito, amo cozinhar...”; já Miles Morales disse que gosta de “[...] assistir filmes, ir pra academia, me divertir, sair e ler livros”.

Questionamos se eles/as gostam do componente Geografia e pedimos que comentassem um pouco sobre a sua relação com a mesma. Miles Morales ressalta sua relação com a Geografia: “Eu amo estudar os assuntos abordados nessa matéria”. Nesse contexto, ele pontua: “Sempre gostei da matéria, gosto do fato de falar sobre países, continentes etc.” Batman 1 também destaca seu interesse pela disciplina: “Gosto de Geografia, é interessante a gente estuda sobre o mundo, relevo etc.” No entanto, Tefy traz algumas palavras contrárias às dos colegas: “Gosto um só pouco de Geografia, porque é meio difícil de aprender os conteúdos”. Matilde destaca gostar mais ou menos: “Às vezes o assunto é meio chato, mas também é interessante”. Assim, observamos que para a maioria dos/as educandos, do componente Geografia despertam neles/as gosto, afinidade, possibilitando mais interesse pelo nosso trabalho, apesar de algumas respostas negativas.

Procuramos saber se eles/as foram incentivados/as por alguém a desenvolver o hábito de ver filmes. Todos/as ressaltaram que não tiveram nenhum tipo de incentivo, exceto Miles Morales que destaca acerca da influência de sua mãe: “Eu já assisti a maioria dos filmes que se classificam como terror e romance, minha mãe costumava me incentivar para assistir alguns filmes”. De certa forma, as respostas não nos surpreenderam, haja vista que o acesso está cada vez maior por parte de jovens e adolescentes às plataformas de filmes. Nesse sentido, gostaríamos de ressaltar a importância do compromisso que os/as professores/as devem ter ao usarem um filme em sala de aula. Essa que não é uma tarefa fácil, mas que é necessária para o processo formativo crítico dos/as estudantes, como pontua Fabris (2008, p.121),

[...] o cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo. Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação.

Essa fronteira entre o cinema e a educação precisa ser revista de forma crítica pelos/as professores/as nas escolas. Os filmes não devem ser exibidos apenas como comunicação/entretenimento, mas, os mesmos podem ser usados como um artefato didático-pedagógico capaz de ressignificar o ensino e a aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que é necessário que os/as professores/as utilizem filmes que os/as alunos/as gostem. É preciso que eles/as estejam envolvidos/as com as películas

fílmicas exibidas, havendo uma inter-relação telespectador/a e filme na qual existam criticidade, sentimentos, sensibilidade. Nesse sentido, Campos (2006, p.03) destaca que:

O filme deve ser inserido naquilo que se pretende trabalhar, em um processo de buscas de interpretações com base em referências como o saber escolar e o saber do mundo. Estabelecer mediações sobre as relações entre o encenado e a vida cotidiana, entre a fantasia e a realidade, entre o que é revelado e o ocultado, e entre o observado e o observador.

Nessa perspectiva, acreditamos que o cinema pode contribuir, enquanto arte que trabalha a razão, os sentidos e as emoções, com o processo de formação dos/as educandos/as. Dessa forma, a utilização de filmes na sala de aula pode, desde que faça parte de um planejamento pedagógico, oportunizar, por exemplo, conhecimentos aos/as estudantes, além de provocar relevantes reflexões críticas sobre o objeto/tema estudado. Existem pessoas que aprendem muito mais ao assistir um filme, pois o mesmo, a partir de seus recursos audiovisuais (sons, imagens, fotografias, figurino, iluminação), contribui para o desenvolvimento intelectual, estético e imagístico dos/as estudantes. Com efeito, é possível ampliar o olhar geográfico desses sujeitos por meio do diálogo da Geografia e do cinema.

Questionamos aos/às estudantes sobre a possibilidade de aprender Geografia a partir de filmes. Algumas respostas afirmam haver essa possibilidade, pois destacam que o filme aborda vários assuntos que podem também estar relacionados à Geografia. Outros/as ressaltam que é necessário definir o objetivo do filme e destacar o conteúdo, de forma que possam identificar a Geografia. Nessa perspectiva, notamos que eles/as conseguem perceber essa possibilidade e que, de forma crítica, observam a necessidade de destacar, correlacionar o conteúdo, tendo objetivos didáticos definidos.

Interrogamos se os filmes assistidos possibilitaram-lhe conhecer outras cidades, paisagens, povos e culturas. As respostas foram variadas. A resposta de Tefy nos chamou atenção, visto que destaca elementos importantes para o seu aprendizado. Esses que, mesmo sem ser intencional, já podem ser vistos como conhecimentos geográficos; estabelecendo, portanto, uma relação Geocinematográfico. Vejamos o seguinte fragmento: “Conheci muitas cidades como o Japão, Paris, Nova York, Itália, China, e várias cidades do Brasil que não conheço”. Miles Morales diz que: “conheci novas coisas sem ao menos sair de casa”.

A partir das narrativas das alunas, é possível destacar que elas conseguiram conhecer lugares e culturas por meio do cinema. No entanto, notamos que os/as demais estudantes tiveram dificuldade de correlacionar os filmes com a sua própria realidade, ou seja, não tiveram uma visão crítica da obra a fim de estabelecer uma relação com o seu espaço geográfico, origem, cultura, valores e identidade.

Sobre o contato com obras cinematográficas que retratem a urbanização brasileira, a grande maioria relatou que não se recordava de nenhum filme que abordasse essa questão. Dos sujeitos participantes, apenas Batman 1 correlacionou o assunto com uma obra, o filme Um suburbano sortudo. Assim, observamos que os/as estudantes em sua maioria não conseguem analisar filmes com um olhar mais crítico, ou seja, analisar a obra para além das imagens e sons exibidos nas telas.

Perguntamos aos os sujeitos sentem falta de uma sala de cinema na escola. Todos/as mencionaram o desejo de ter uma sala equipada na escola para a exibição de filmes, vídeos e documentários. Nesse contexto, Homem de preto afirmou: “Sim, gostaria que ela fosse bem grande e com telão”, Batman 2 destacou: “Sim, eu gostaria que ela fosse grande com vários acentos, com uma placa de vídeo grande”, Miles Morales, comungando com a vontade dos demais, disse: “Sim, gostaria que tivesse uma sala de cinema igual do shopping”.

Certamente, trata-se da realidade de várias escolas, onde não possui recurso financeiro para montar uma estrutura adequada ou não possui espaço. Quando o tem, o mesmo não é organizado para tal, sendo muitas vezes usado como depósito, inviabilizando, portanto, o desenvolvimento de uma educação estética voltada para o cinema com uma proposta transdisciplinar.

Procuramos saber se os/as colaboradores/as gostam da companhia dos filmes e quantas obras cinematográficas eles/as assistem durante o ano. Oito, dos nove participantes, disseram gostar da companhia dos filmes, que assistem muitos filmes durante o ano, a maioria relatou que assistem mais de 50 filmes anualmente. Após o término das oficinas, sobre as quais falaremos logo a seguir, solicitamos a escrita de narrativas, com o objetivo de identificar algumas marcas deixadas pela pesquisa.

4.2.2 O cinema no CMESRC: compartilhando aprendizagens

Aqui, vamos conversar sobre nossas oficinas, estas que foram intituladas *Ateliê Geo-cinematográfico: dialogando sobre a urbanização*. As atividades propostas tiveram o objetivo de motivar o uso dos filmes em sala de aula como possibilidades de novas aprendizagens geográficas para os/as educandos/as do Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia, com uma carga horária de 20h, ocorridas em nove encontros com 2h semanais, às quartas-feiras (durante as aulas de Geografia), com a participação de toda turma, composta por 13 estudantes. No entanto, apenas nove se interessaram em participar da pesquisa. A ideia de Ateliê surge a partir das minhas vivências/experiências durante o período da graduação. Assim, surgiu o título, o qual destacamos o nome Geo-cinematográfico. A figura 13 mostra o *slogan* das oficinas, a projeção dos títulos das oficinas por uma câmera de cinema antiga que, exibia as imagens em telas ou paredes. Assim, procuramos simbolizar a pesquisa a partir da imagem de uma câmera projetando o título das oficinas. A mesma câmera pela qual podemos perceber o espaço geográfico, pois, através de sua lente é possível enxergar as características sociais, culturais, territórios, paisagens, lugares da superfície terrestre e espacial.

Figura 13 - Slogan das oficinas



Fonte: arquivo da autora (2022)

O primeiro encontro das oficinas, intitulado *Andarilhagens Geocinematográfica*, teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa e dialogar a relação da Geografia com o cinema. Inicialmente, como forma de interação, realizei uma apresentação pessoal, oralmente e com fotos, destacando um pouco minha história pessoal, profissional e acadêmica. O encontro contou com a presença de toda a turma do 7º ano, não foi necessário um momento de apresentação deles/as haja vista que eu já os/as conhecia.

Logo após, apresentamos a pesquisa, como mostra, a seguir, a figura 14. Em forma de slides, mostramos o seu *slogan* e fomos detalhando os objetivos, a estrutura, a intervenção, como seriam as oficinas e a proposta do produto. Também foi apresentado a relação da Geografia com o cinema, quais são as possibilidades de diálogo entre ambos e de quais formas o filme pode contribuir com o aprendizado da Geografia Urbana.

Figura 14 - Momento de apresentação da pesquisa



Fonte: arquivo da autora (2022)

A respeito do nosso primeiro encontro, durante e após a apresentação, todos/as os/as alunos/as comentaram que “[...] foi bem explicativo, deu para entender bastante coisa”. Nesse momento inicial, percebemos um olhar curioso mediante a apresentação da pesquisa.

Destacamos que o momento foi bastante proveitoso, tivemos o propósito de acolher e mostrar nossa proposta de trabalho. Nessa perspectiva, nossos objetivos

foram alcançados, pois conseguimos fazer com que eles/as compreendessem a importância da relação inter/transdisciplinar do cinema com a Geografia. Ainda no primeiro encontro, após a apresentação da pesquisa, exibimos um vídeo com a música de Zé Ramalho, *Cidadão*, com o intuito de dialogar sobre a letra da música e a Geografia Urbana. Logo após, solicitamos aos/as alunos/as que fizessem a ilustração de um trecho da canção em forma de desenho. Em seguida, eles/as apresentaram os desenhos e, desse modo, montamos um cartaz como mostra a figura 15.

Figura 15 - Desenhos da ilustração da música



Fonte: arquivo da autora (2022)

O nosso segundo encontro teve como tema *O cinema no CMESRC*, com o propósito de analisar como se deu o processo de crescimento urbano no Brasil. Nesse encontro, exibimos o filme *Mauá – o Imperador e o Rei*. Vale ressaltar que foram quatro horas aulas de exibição do filme. Posteriormente, após a exibição, houve uma roda de conversa para dialogarmos e analisarmos o filme relacionando geograficamente com crescimento urbano. Foi um momento Geo-cinematográfico, de muito aprendizado e diversão, levamos pipoca e refrigerante para quebrar a formalidade da sala de aula, tornando-a mais dinâmica e interativa, como mostra a figura 16.

Figura 16 - Momentos Geo-cinematográficos



Fonte: arquivo da autora (2022)

Como proposta para o próximo encontro, solicitamos aos/as alunos/as que fizessem um desenho mostrando como se deu o crescimento urbano de acordo com o filme e com os nossos diálogos.

Nosso terceiro encontro teve como tema *O lúdico no cinema*, com o intuito de compreender a segregação urbana a partir do Geo-cinema, com o filme *Trash: a esperança vem do lixo*. No quarto encontro, *O lúdico no cinema*, demos continuidade a exibição do filme; vale destacar que foram 4 horas aula de exibição.

Sendo assim, após a exibição do filme, vários questionamentos surgiram, Batman 1 destacou: “Esse filme é muito triste, uma realidade muito difícil”; Miles Morales pontuou: “A vida na cidade grande é mais complicada do que quem mora no interior”.

Percebemos que o filme *Trash: a esperança vem do lixo* despertou mais atenção nos estudantes que o filme *Mauá o imperador e o Rei*. Isso porque notamos mais questionamentos durante a roda de conversa ocorrida após a exibição do filme. Certamente, esse envolvimento dos/as estudantes deu-se por causa da história narrada pelo filme *Trash*, além de uma cenografia e personagens mais instigantes expondo uma realidade socioeconômica brasileira contemporânea de milhares de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade nas grandes cidades.

Durante a roda de conversa, levantamos alguns questionamentos, como: as imagens exibidas no filme tinham alguma relação com seu lugar? Se era possível notar essa imagem exibidas no filme no município de Valente? As respostas foram boas, pois, os/as estudantes conseguiram lincar a realidade com a ficção. Homem de preto ressaltou: “[...] tem uns lugares aqui no nosso povoado que é cheio de esgoto a céu aberto, lá em Valente é pior ainda, é muito lixo em algumas ruas afastadas”.

No segundo momento da oficina, realizamos o jogo “torta na cara”, com questões relacionando os filmes com o conceito geográfico investigado, com o intuito de aprimorar o conhecimento por meio de um jogo didático-pedagógico que possibilitou uma grande interação entre os/as estudantes, como podemos notar na figura 17.

Figura 17 - Momento do jogo torta na cara



Fonte: arquivo da autora (2022)

Como proposta para o próximo encontro, sugerimos aos/às alunos/as que fizessem um desenho mostrando o que é segregação urbana de acordo com filme e a realidade em que vivem. Porém, no encontro seguinte, os/as estudantes não retornaram com os desenhos justificando ser semana de provas.

Dando continuidade, nosso quinto encontro foi intitulado como *A história do crescimento urbano do nosso lugar*. Nesse encontro, se os/as alunos/as tivessem trazido os desenhos, a proposta seria, no primeiro momento da oficina, montar um painel com os desenhos. Mas, como os/as estudantes não deram retorno, partimos logo para o segundo momento da oficina que foi a interpretação da música *Deus e eu no sertão*, de Victor e Léo. Foi exibido um videoclipe juntamente com a letra da música impressa para que os/as alunos/as pudessem acompanhar a canção, tendo como objetivo construir reflexões críticas a partir da exibição de diferentes imagens do rural e o urbano, oportunizando aos/as alunos/as comentarem sobre as diferenças entre cada contexto. Vejamos, a seguir, a letra da música *Deus e eu no sertão*.

*Nunca vi ninguém
Viver tão feliz
Como eu, no sertão*

*Perto de uma mata
E de um ribeirão
Deus e eu, no sertão*

*Casa simplesinha
Rede pra dormir
De noite, um show no céu
Deito pra assistir*

Deus e eu, no sertão

*Das horas, não sei
Mas vejo o clarão
Lá vou eu cuidar do chão*

*Trabalho cantando
A terra é a inspiração
Deus e eu, no sertão*

*Não há solidão
Tem festa lá na vila
Depois da missa, vou
Ver minha menina*

*De volta pra casa
Queimo a lenha no fogão
E junto ao som da mata
Vou eu e um violão*

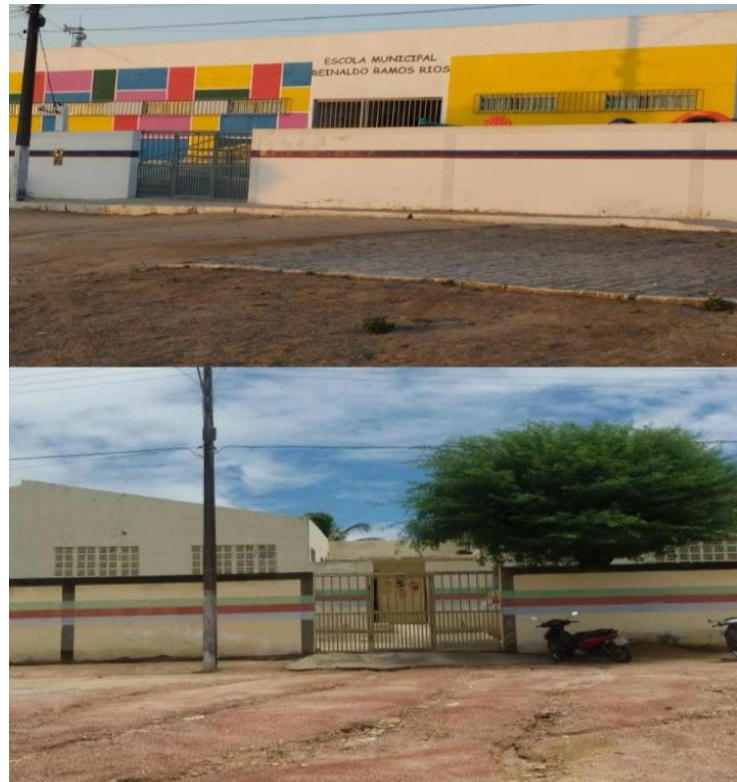
Deus e eu, no sertão
Deus e eu, no sertão

Compositores: Victor Chaves Zapala Pimental

A partir dos versos da canção, os/as alunos refletiram sobre a identidade do seu lugar de vivência, o espaço rural, pois todos os sujeitos da pesquisa, conforme a letra da música expõe, têm uma relação originária com o sertão. A partir dela, foi possível refletirmos sobre as características físicas e sociais do nosso lugar, dialogando sobre a história do surgimento de Santa Rita de Cássia, comunidade a qual pertencemos. Durante a atividade, a nossa ideia seria trazer uma pessoa que faz parte da primeira família que aqui chegou para contar a história de como foi o surgimento/crescimento da comunidade. No entanto, a pessoa não estava bem de saúde, o que inviabilizou a sua vinda à escola. Porém, Batman 1, um dos sujeitos da pesquisa, fazia parte também da primeira família que aqui chegou, então, durante a roda de conversa, ele contou o que sabia a partir de narrativas construídas por familiares. Dialogamos também com os sujeitos colaboradores acerca das diferenças entre o espaço rural e urbano destacando os traços de urbanidades no nosso povoado e suas modificações com o passar do tempo.

Seguem, abaixo, algumas imagens que mostram o processo de transformação de elementos (equipamentos públicos) das urbanidades na comunidade, com ênfase nas mudanças na paisagem do lugar de vivência.

Figura 18 - Escola Reinaldo Ramos Rios antes e depois



Fonte: arquivo da autora (2023)

Figura 19 - Praça da igreja antes



Fonte: arquivo da autora (2023)

Figura 20 - Praça da igreja depois



Fonte: arquivo da autora (2023)

Figura 21 - Rua do colégio antes e depois



Fonte: arquivo da autora (2023)

Desse modo, a partir dos encontros foi possível perceber que a arte cinematográfica e a ciência geográfica ajudaram na compreensão do lugar entrando em contato com a realidade deles/as. Nesse sentido, Cavalcante (2012, p. 47) ressalta que

Compreendendo o mundo, e também o seu lugar, como uma espacialidade, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante

para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer os conteúdos apresentados uma relação de cognição colocando-se como sujeito do conhecimento.

Dessa forma, destacamos a importância de dialogar sobre a realidade do sujeito e a partir dela fazemos correlação com o global ressignificando o aprendizado.

O nosso sexto encontro teve como tema *A Urbanização em versos*, com o propósito de refletirmos sobre as mudanças na paisagem do lugar de vivência. Assim, sugerimos que os sujeitos produzissem desenhos que mostrassem as modificações ocorridas ao longo do tempo vivenciadas direta e indiretamente por eles/as. Logo após a elaboração dos desenhos, foi montado um painel, como podemos notar na figura 22.

Figura 22 - Desenhos evidenciando o processo de



Fonte: arquivo da autora (2022)

No segundo momento do sexto encontro, com o intuito de identificar aspectos urbanos, usamos os poemas *Urbano*, de Geraldo Cunha, *O operário malabarista e Meditação do operário*, de Adriano Eysen. Distribuímos as cópias (impressões) dos poemas e, em seguida, fizemos a leitura compartilhada. Posteriormente, lançamos questões sobre os poemas para instigar o pensamento crítico dos/as alunos/as acerca

da relação dos poemas com os filmes e o conceito geográfico investigado. Desse modo, após os diálogos ocorridos, sugerimos aos/às estudantes que escolhessem uma estrofe de um dos poemas para ilustrar e, em seguida, apresentar para os/as demais colegas, como mostra a figura 23.

Figura 23 - Ilustração dos poemas



Fonte: arquivo da autora (2022)

Os/as estudantes optaram por ilustrar estrofes dos poemas *O operário malabarista* e *Meditação do operário*, do poeta Adriano Eysen. A partir das imagens, percebemos que alguns/mas estudantes evidenciaram mãos, ou seja, essas que podem representar a força do trabalhador. Outros trouxeram a representação de homens atuando em construções, pois, ambos poemas fazem referência ao operário e a situações vividas por eles no momento de trabalho. Observemos estes versos do poema *Meditação do operário* (EYSEN, 2007): “[...] *o operário equilibra-se de soslaio, entre vergalhões e andaimes, e suas ferramentas rasuram o silêncio do fim de tarde*”. Os/as alunos/as perceberam por meio da leitura e interpretação dos versos do poeta o sofrimento e o perigo que os operários enfrentam para “construir” cidades. Dessa maneira, o processo de crescimento urbano pôde ser apreendido no poema de forma crítica pelos/as estudantes. Eles também desenharam prédios, ou seja, destacaram

elementos urbanos presentes no poema e ressignificados nos desenhos a partir de leituras cuidadosas feitas por eles/as, colocando em evidência o processo de crescimento vertical da cidade.

No sétimo encontro, intitulado *Compartilhando aprendizagens Geo-cinematográfica*, propusemos a construção do produto da pesquisa com a colaboração dos/as alunos/as. Iniciamos uma conversa sobre os pontos positivos e negativos das oficinas, logo após, solicitamos aos/as alunos/as a escrita das narrativas com o intuito de expor as contribuições dos Ateliês Geo-cinematográfico para o processo de ensino-aprendizagem dos/as sujeitos colaboradores da pesquisa.

Em nosso oitavo encontro, *Compartilhando aprendizagens Geo-cinematográfica 2*, continuamos o processo de construção da pesquisa. Com efeito, criamos a página para divulgação dos filmes, potencializando, portanto, a abordagem de conteúdos da Geografia. Pensamos na imagem do perfil, a mesma que criamos para as oficinas, visto que o objetivo era representar o diálogo inter/transdisciplinar do cinema com a Geografia.

Figura 24 - Perfil da página Ateliê Geo-cinematográfico



Fonte: https://instagram.com/ateliercine?utm_source=qr&igshid=MzNlNGNkZWQ4Mg%3D%3D¹³, 2023.

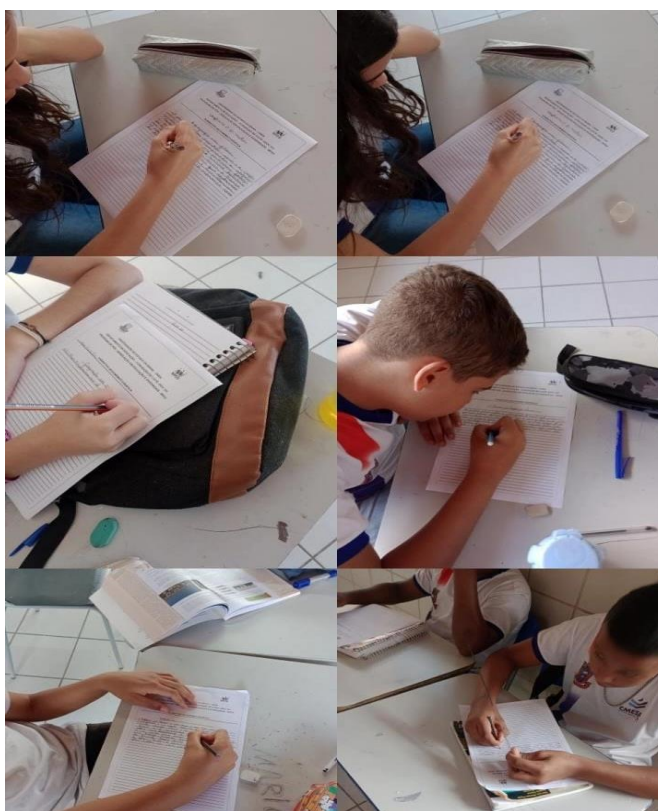
¹³ Link de acesso à página do *Instagram*:

https://instagram.com/ateliercine?utm_source=qr&igshid=MzNlNGNkZWQ4Mg%3D%3D

Realizamos a primeira oficina mostrando a foto do perfil, juntamente com o *slogan* da pesquisa e o brasão da escola. A página está em construção, outras publicações referentes às dicas de filmes serão postadas.

Em nosso nono e último encontro, *Geo-diálogo dos Ateliês*, dialogamos sobre as oficinas produzidas ao longo dos *Ateliês Geo-cinematográficos* de maneira colaborativa com os/as alunos/as. Discutimos também sobre os pontos positivos e negativos dos encontros. Por certo, pedimos aos sujeitos colaboradores que escrevessem um texto narrativo, considerando esses momentos de aprendizagem de conceitos e temas de geografia, destacando o fenômeno urbano a partir de filmes, como mostra a figura 25. Em seguida, tivemos um momento de confraternização.

Figura 25 - Alunos/as no momento de escrita das narrativas



Fonte: arquivo da autora (2022)

E é com esse sentimento de afeto e agradecimento que concluímos o presente texto, mas não finda a pesquisa, pois caminhos ainda teremos a percorrer, outros ateliês virão, outras travessias Geo-cinematográficas acontecerão e o aprendizado

continuará acontecendo. Certamente, acreditamos que o ensino da Geografia potencializado pelo cinema trouxe doçura e leveza ao processo de formação dos/as educandos. Por certo, as obras cinematográficas utilizadas nesta pesquisa trazem uma exposição do processo de urbanização que contribuem de forma significativa para que os/as alunos/as continuem a saborear os saberes geográficos.

RETALHOS PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando se inicia uma pesquisa, a mesma passa a tomar a maior parte das nossas horas. Além dos muitos momentos dedicados a esse processo, notamos o quando o mestrado nos acompanha no dia a dia: trabalho, momentos de lazer, em uma conversa com os amigos e encontros familiares. Enfim, a pesquisa passa a conviver conosco até o momento em que é preciso que tome forma e se consolide efetivamente.

O esforço realizado para a escrita desta dissertação nos despertou para o fato de que não é preciso haver um rio que separe a professora do Ensino Fundamental da pesquisadora. As duas funções podem caminhar juntas. A prática pedagógica pode levar à investigação e vice-versa. É preciso criar uma ponte unindo as duas margens, onde professora e pesquisadora possam estar efetivamente de mãos dadas.

Com uma doce sensação de uma etapa cumprida, a qual o aprendizado foi o elemento-chave tanto para mim como para os sujeitos participantes, não consideramos este momento definitivamente conclusivo, pois a temática nos impulsiona, nos desafia a caminhos futuros, mas é possível tecer considerações para findarmos este ciclo e iniciarmos outros.

A escola Centro Municipal de Educação Santa Rita de Cássia foi o lócus desta pesquisa e do qual faço parte como docente. A partir deste estudo percebemos que as aulas de Geografia poderiam ser enriquecidas mediante uma relação inter/transdisciplinar com o cinema a fim de potencializar e enriquecer o ensino/aprendizagem da geografia urbana.

O diálogo inter/transdisciplinar entre cinema e Geografia vem sendo discutido

cada dia mais, e a Geografia Cultural é a base teórica das discussões. A gama de possibilidades trazidas pelo cinema aponta a razão desta pesquisa, os recursos audiovisuais constituem uma fonte de informação e cultura, sendo um viés prático para a dinamização das aulas de Geografia, explorando a abordagem contextualizada dos conteúdos. Dessa forma, os filmes, se bem selecionados, criam condições para um conhecimento mais amplo da realidade que vivemos, além de oportunizar reflexões críticas acerca da condição humana e das suas ações no mundo. Assim, o filme como recurso didático-pedagógico, proporciona uma interação entre os/as alunos/as, despertando a imaginação, a leitura, a sensibilidade e o pensamento crítico de cada sujeito.

Algo que nos chama a atenção acerca da temática investigada é a relação entre um campo de conhecimento tradicionalmente considerado como uma ciência – a Geografia – e outro campo tradicionalmente considerado como arte – o cinema. Creio que esta pesquisa ajuda a compreender como essa divisão é altamente passível de contestação e rompimentos conceituais. O cinema não é também uma ciência, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de práticas? A Geografia não é também uma arte? O que diferencia uma ciência de uma arte? Parece que essa dicotomia ancorada nos moldes de uma ciência acadêmica “oficial”, de bases positivistas, como uma rígida barreira que dificulta o diálogo entre os diversos campos de conhecimento, afasta-nos das possibilidades de um leque de compreensões mais ricas e complexas dos processos formativos dos/as estudantes.

Desse modo, este trabalho mostra como o cinema consegue representar elementos fundamentais do viver humano em sua dimensão geográfica. As barreiras entre as áreas de conhecimento, se não se rompem, dados seus diferentes métodos e práticas, no mínimo ficam extremamente permeáveis, se revelam fronteiras que não são muros, mas sim pontes de livre trânsito pelas quais é possível adquirir e/ou compartilhar experiências e saberes.

A relação da Geografia com a arte é primordial para a produção de uma Geografia que se preocupa em pensar e refletir de forma crítica sobre a diversidade da condição humana. Nesse sentido, são os sujeitos que constituem as geograficidades, que são modificadas pelos ambientes e pessoas, ou seja, que existem em relação dialética com o meio. Procuramos, nas análises dos filmes, e num diálogo colaborativo com os sujeitos da pesquisa, ressaltar essa rica inter-relação

entre a Geografia e o cinema.

Decerto, a arte pode ser de importância fundamental na confecção de uma Geografia preocupada com questões ontológicas referentes à dimensão geográfica da existência das pessoas. A arte possibilita-nos imersões em nós mesmos, no outro e no mundo. O modo como as artes discutem e representa aspectos, por exemplo, da espacialidade das pessoas, de suas relações (muitas vezes conflituosas) com seus meios, pode ser uma possibilidade de análise geográfica. Nesse contexto, o cinema enquanto arte contribui para o ensino e a aprendizagem da Geografia, uma vez que exprime e problematiza questões correlativas à existência humana e o meio social, questões discutidas e analisadas pela ciência geográfica.

Desse modo, trabalhar com cinema requer alguns cuidados, a saber, a escolha da obra a ser trabalhada com os/as alunos/as, uma análise prévia do filme por parte do/a professor/a e um planejamento pedagógico elaborado com propósito de envolver os/as estudantes, despertando neles/as importantes reflexões críticas e experiências estéticas envolvendo o ensino da Geografia e o cinema.

Nesse sentido, a Geografia é mais do que um campo de conhecimento; a mesma é uma dimensão fundamental da existência humana, como procuramos demonstrar durante as análises fílmicas realizadas nesta dissertação. É indispensável que as pessoas tomem consciência da geograficidade que são, criam, modificam, e compartilham. Essa tomada de consciência geográfica é essencial se queremos um mundo mais digno, pois, somente entendendo seus lugares, é que se torna possível modificá-los conscientemente, transformá-los em algo mais condizente com as vontades individuais e coletivas. Dessa forma, notamos, a partir da relação estabelecida entre Geografia e o cinema, o quanto a geograficidade está presente nas películas fílmicas trabalhadas.

Buscamos, por meio da Geografia e a sua interface com o cinema, instigar o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos colaboradores, ampliando suas habilidades e competências, para que eles/as percebam de maneira sistemática os espaços que criam, compartilham e nos quais são também criados/as, ou seja, o espaço em que vive. Assim, os filmes são fonte de aprendizagens que potencializam os conhecimentos de mundo, que ampliam as percepções de imaginação, transformações do espaço e compreensão de conceitos geográficos. Assim, o cinema, enquanto arte, não pode existir como dimensão plenamente separada do fazer

científico, podendo sim ser correlacionado com as ciências, especialmente de ciências como Geografia.

Nesta dissertação tentamos aguçar o nosso olhar ao processo do crescimento urbano a partir do modo como os filmes mostram-no. Mesmo sendo moradora do espaço rural e desenvolvido a pesquisa neste mesmo lugar, povoado Santa Rita de Cássia/Valente, instigamos os sujeitos da pesquisa a perceberem as urbanidades presentes nesse lugar, produzindo-o e sendo produzido, assim também, observando as transformações, de maneira diferente, mas que podem ser correlacionados com os filmes investigados durante a pesquisa. Desse modo, é importante entendermos que “[...] a questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar” (HARVEY, 2008, p.11), inclusive, portanto, do tipo de geógrafo que somos, que seremos, do tipo de Geografia que produzimos, que produziremos.

Os filmes escolhidos – colocar os títulos aqui – possibilitaram que os/as alunos/as conhecessem mais as transformações do espaço urbano e que pudessem fazer uma relação com o seu lugar. Desse modo, buscamos apresentar para os sujeitos colaboradores películas fílmicas repletas de informações e conhecimentos, porém, ainda pouco estudadas e exploradas no ambiente escolar.

Durante as práticas realizadas, os nossos/as colaboradores/as interagiram conosco e entre si e realizaram as propostas de atividades apresentadas durante a intervenção. Com efeito, alcançamos, portanto, nossos objetivos, pois estreitamos os diálogos entre a Geografia e o Cinema, potencializando o ensino/aprendizagem de conceitos e temas vinculados à ciência geográfica.

Temos como produto da pesquisa uma página no *Instagram* intitulado *Ateliê Geo-Cinematográfico*, construída juntamente com os/as estudantes participantes das oficinas em parceria com a escola. Nela divulgaremos filmes que possam ser utilizados para potencializar o ensino da Geografia e outras disciplinas também, numa perspectiva inter/transdisciplinar. A página já está disponível para todas as pessoas que queiram acessá-la. A mesma permanecerá vinculada à escola para as outras edições do ateliê com o propósito de divulgar e socializar as atividades, ampliar a oportunidade de acesso às informações e ao conhecimento, além de incentivar a outros/as professores/as, jovens e adolescentes, compreender a relação com o

cinema de maneira didático-pedagógica, fomentando uma formação mais crítica dos/as professores/as e alunos/as.

Em suma, que meus próximos passos sejam nessa direção, sempre preocupados com a geograficidade que somos, criamos e compartilhamos, com a criação de geograficidades mais amáveis, aproximadoras e centradas na coexistência, dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria G.; ROCHA, Lurdes B. Cultura, mundo vivido e território. In: **SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE GEOGRAFIA**, Percepção e Cognição do Meio Ambiente. Universidade Estadual de Londrina – UEL, p 1-13, Londrina/PR, 2005.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica teorias e práticas: reflexões e fundamentos**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2013, 120 p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Companhia das Letras. 1930.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15.ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência Cinestésico-Corporal**. Rio de Janeiro: Vozes. V.2, 2006, 88p.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARINGOLIN, Gilberto. **Barão de Mauá - o empreendedor**. [Site institucional] Disponível em: <https://brmaua.com.br/> Acesso em: 01 de março de 2023.

BARBOSA, Afonso M. da Silva. **Concepções artísticas de Guel Arraes na construção da trilha sonora e do Nordeste no filme Lisbela e o prisioneiro**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Pernambuco. pg. 3-7. 2011.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização Material, Economia e Capitalismo- Séculos XV-XVIII: As Estruturas do Cotidiano**. Volume 1. SP: Editora Martins Fontes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia/** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alexandre. **A Cidade** 9. Ed.- São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sonia M^a V.; MORAES, Jerusa V.; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI, Helena C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Injuí: Unijuí, 2011. p. 249-275.

CASTRO, G. G. S. **As invasões Bárbaras e Adeus, Lênin! A (des)construção do sonho no cinema atual.** Comunicação & Educação. São Paulo, v.10, n.3, dezembro. 2005. Disponível em: Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151994792004000100038&script=sci_artt_ext#2. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

CLAVAL, P. **A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na Geografia.** In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Org.). Introdução à Geografia Cultural. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 147-166.

CLAVAL, P. **O papel da nova Geografia Cultural na compreensão da ação humana.** In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Org.). Matrizes da Geografia Cultural. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001, p. 35-85.

CLAVAL, P. **Espaço, um conceito-chave da Geografia.** In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. Geografia: conceitos e temas. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 15-47.

COUSIN, Marcelo. **Janela para o mundo: o cinema como ponte entre lugares reais e imaginários.** In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia. Curitiba: CRV, 2012, p. 65-77.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** - 3º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

CLARKE, M. J. **Geographical film in higher education - some problems of application.** *Journal of Geography in Higher Education*, v. 01, n. 01, 1977.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Sobre a Geografia Cultural.** 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwisvamo2vrNAhVHlpAKHTQXBnMQFghGMAU&url=http%3A%2F%2Fihgrgs.org.br%2Fartigos%2Fcontribuicoes%2FRoberto%2520Lobato%2520Corr%25C3%25AAa%2520%2520Sobre%2520a%2520Geografia%2520Cultural.pdf&usq=AFQjCNEP7sPWS_S ixG5ZNDIDkKYiGPOvsg>. Acesso em: 13 Jan. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço Urbano. 1993

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

NASCIMENTO, Taiane Flores do; COSTA, Benhur Pinós da. **Fenomenologia e geografia: teorias e reflexões**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/20152/pdf> Acesso em: 10 de fev. de 2022.

DUNCAN, J. S. **O supra-orgânica na Geografia Cultural americana**. Em: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Org.). Introdução à Geografia Cultural. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 64-102.

DUNCAN, J. S. O supra-orgânico na Geografia Cultural Americana. Tradução de Beatriz Juaçaba e Maria Facó. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.) Introdução à Geografia Cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 63-102.

EREBEN, M. "**Biografia y autobiografia**". El significado del método autobiográfico. Semestre sulla condizione adulta e processi formativi- 4 Otome, 1996. Milano, Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa / Uwe Flick; Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed. 2009.

FILHO, Antônio Carlos Queiroz. A Geografia vai ao cinema. **RESGATE** - vol. XIX, Nº21 – p.61-70. jan./jun. 2011.

FRIEDEMANN, Marcos Roberto. Ensino de história: o cinema como ferramenta didático-pedagógica. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 1, p. 11-20, 2013.

GARDNER, Howard. **O nascimento e a difusão de um "Meme"**. In: **GARDNER, Howard et al (Org.). Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16- 31.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GEIGER, Pedro Pinchas. **Evolução da rede urbana brasileira**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Ministério de Educação e Cultura,) série VI sociedade e educação. Coleção o Brasil urbano. (s/l) Vol. 1, 1963.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. In: **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66. Jan-Jun/2007.

HARVEY, David. **A Justiça Social e a Cidade**, São Paulo, Hucitec, 1980, 291p.

HOLZER, Werther. O método fenomenológico: humanismo e a construção de uma nova geografia. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. Temas e Caminhos da Geografia Cultural. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: perspectiva, 2008, KAFKA, Franz.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 01 de Fev. de 2023.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; OLIVEIRA, Ires Verena de. Grupo de experiência e arte: narrativas de educação escolar e quilombola. In: MACEDO, Elizabeth; TOMÉ Claudia. **Currículo e diferença: afetações em movimento**. EDITORA CRV. Curitiba. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar: gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num Fast Food?** Terra Livre: Presidente Prudente. Ano 23, V.1, nº 28, Jan-Jun/ 2007. p.27- 44.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

LEOPOLDINO, Anna Paula Carvalho de Couto. **Romances de Vida-seca: Diálogos entre Geografia e Literatura nos lugares “das Alagoas”**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2017.

Leff, E. (2003). **Pensar a Complexidade Ambiental**. In: LEFF, E. (org). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 15-64.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. 2005

LUCCI; MAGNONI. O Mal-Estar Espacial no Fim do Século XX”, In: MOREIRA, Ruy.

Pensar e Ser em Geografia, São Paulo, Contexto, 2007a, 188p. (pp.133- 141).

MARÇAL, Carla. **Cinema e educação: socialização, visões de mundo e subjetividades das juventudes**. Encontro Nacional de História da Mídia, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARICATO, Ermínia. O Estatuto da Cidade Periférica. In CARVALHO, Celso Santos; Rossbach Anaclaudia (org.) O Estatuto da Cidade : comentado - São Paulo : Ministério das Cidades : Aliança das Cidades, 2010.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Entre textos, imagens e canções**: a “Cidade da Bahia” e suas geografias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia. Curitiba: CRV, 2012, p. 19-36.

MENDES, Estevane de Paula Pontes; SILVA, Juniele Martins. Abordagem qualitativa e Geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, Gláucio José (org.) **Pesquisa qualitativas em Geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDE, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza; NETO, Otávio Cruz; (org.) **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIGLIORIN, C. **Cinema e escola, sob o risco da democracia**. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 09, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010, p. 104-110.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas.: Papirus, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, A. A. **Geografias de cinema: do espaço geográfico ao espaço fílmico**. Entre-Lugar. Dourados, MS, ano 1, n. 1, 1º semestre de 2010, p. 133-156.

NUNES, Jacy Bandeira Almeida Nunes; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; SILVA Ana Lúcia Gomes da. **A pesquisa nos mestrados profissionais em educação**: Desafios éticos e científicos. Revista Interação, 2019.

O que foi o projeto Alvorada?. Ministério da Assistência e promoção social. 2022. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#3>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyd; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PASSEGGI, Maria da Conceição... [et.al.]. **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores. Natal, RN: EDUFRRN, 2018. 730 p.: PDF ; 7,72 mb.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

PINHEIRO, Eloísa Petti. **Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos urbanos (Paris, Rio e Salvador)**. Salvador: EDUFBA, 2002.

Programa PIBID. Ministério da educação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> . Acesso em: 24 de abril de 2022.

QUEIROZ FILHO, A. C.; A Geografia vai ao Cinema. **Resgate**, Campinas, v. 19, p. 58- 67, 2011.

QUEIROZ, Luciele Avelino de. **Segregação socioespacial na cidade de SerrinhaBa: O caso do bairro Vila de Fátima**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciada em Geografia, pela Universidade do Estado da Bahia, Serrinha Ba, 2015, 87p.

ROGERS, Carl Ransom. et al. **Em busca da vida**. São Paulo: Summus, 1983.

SANTOS, J. O.de C. MAGALHÃES, M. C. C. **Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”**. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SAUER, C. A morfologia da paisagem. Em: CORRÊA. R. L.; ROZENDAHL, Z. (Org.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1998.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** – 23. ed. rev. E atual. –São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa.** 2020. Acesso em 26 de novembro de 2021. <http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do desenvolvimento urbano.** 6º Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

Territórios de Identidade da Bahia. Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade> **Acesso em: 24 de abril de 2022.**