

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Campus Experimental de Ourinhos

GABRIEL VIDAL SIMÕES POZZA

**A EXPERIÊNCIA DO USO DE FILME EM AULAS DE GEOGRAFIA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª.Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

OURINHOS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Campus Experimental de Ourinhos

GABRIEL VIDAL SIMÕES POZZA

**A EXPERIÊNCIA DO USO DE FILME EM AULAS DE GEOGRAFIA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” –
Campus de Ourinhos, para obtenção do grau
de bacharel em Geografia, sob a orientação
da Professora Doutora Carla Cristina Reinaldo
Gimenes de Sena.

OURINHOS

2014

GABRIEL VIDAL SIMÕES POZZA

**A EXPERIÊNCIA DO USO DE FILME EM AULAS DE GEOGRAFIA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof.^a. Dr.^a. Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (Orientadora) – Campus de
Ourinhos**

Prof.^a Dr.^a. Márcia Cristina de Oliveira Mello – Campus de Ourinhos

Prof. Dr. Amir El Hakim de Paula – Campus de Ourinhos

OURINHOS

2014

RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a produção científica na área de Geografia, sobretudo, no campo da Geografia Cultural. A partir da utilização do cinema no ensino, intenta-se investigar, de forma teórica e prática, como a ciência geográfica se relaciona com a linguagem cinematográfica. Considerando a influente presença do cinema no cotidiano de milhares de jovens e adultos, consubstanciado por autores que abordam a área de estudo mencionada, tal trabalho objetiva discutir e aplicar por meio de uma sequência didática o filme *O homem que virou suco* em uma turma de ensino médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de Ourinhos/SP. Através de um determinado filme de ficção de longa metragem com abordagens temáticas sobre o espaço urbano, discutiremos como o cinema se apropria da realidade e como a representação de espaços objetivos é modificada na produção cinematográfica para atender a interesses e ideologias específicas e/ou no entendimento de determinada realidade.

Palavras-chaves: Geografia Cultural, ensino de Geografia; cinema; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This project intends to contribute to the scientific production in Geography area, especially in Cultural Geography. From the use of the cinema on education, this research tries to investigate, in theoretical and practice forms, how the geographic science relates with the film language. Considering the influential presence of the movies in everyday life of thousands of young and adults, consolidated by authors who approach the study area, this paper aims to discuss and apply, by means of a didactic sequence, the movie *The man who turned juice* in a class of high school Young and Adults Education (YAE) in schools of Ourinhos, São Paulo State. Through a particular fictional feature film that approaches Urban Geography, we will discuss how the cine appropriates the reality and how the objective spaces representation in film production is modified in order to meet specific interests and ideologies and/or to understand a certain reality.

Keywords: Cultural Geography; Geography Teaching; cinema; Young and Adults Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	15
2.1 Breve histórico da Geografia Cultural	15
2.2 A cultura das mídias e o papel da educação	24
2.3 O uso de filmes como possibilidade no ensino de Geografia	30
3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	37
3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	37
3.2 Escolha do filme	45
3.3 Aplicação prática	47
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXO A – Levantamento Bibliográfico.....	67
ANEXO B – Levantamento Filmográfico.....	68
ANEXO C – Entrevista (etapa 1)	69
ANEXO D – Entrevista (etapa 2)	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos matriculados na EJA em 2011 no Brasil	41
Tabela 2 – Quantidade de alunos matriculados na EJA no município de Ourinhos em 2011	42
Tabela 3 – Quantidade de alunos por faixa etária.....	48
Tabela 4 – Preferência dos alunos por gênero de filme	49
Tabela 5 – Quantidade de filmes que os alunos assistem por mês.....	50
Tabela 6 – O que os alunos utilizam para ver os filmes	50
Tabela 7 – Frequência com que os alunos encontram relação entre conteúdos da Geografia e os filmes que assiste	51
Tabela 8 – Quantidade de alunos que identificou temas da Geografia	54
Tabela 9 – Quantidade de alunos que afirmaram ter o debate contribuído para o entendimento de alguns temas da Geografia.....	55
Tabela 10 – Temas identificados pelos alunos durante a sequência didática	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos por faixa etária.....	48
Gráfico 2 – Porcentagem de alunos e seus gêneros de filmes preferidos	49
Gráfico 3 – Porcentagem de filmes que os alunos assistem por mês	50
Gráfico 4 – Porcentagem de alunos conforme os meios que assistem	51
Gráfico 5 – Porcentagem de alunos que encontram relação de temas da Geografia nos filmes que assiste	52
Gráfico 6 – Porcentagem dos alunos que identificaram temáticas do ensino de Geografia no filme	54
Gráfico 7 – Porcentagem de alunos que afirmaram ter o debate contribuído para o entendimento de alguns temas da Geografia.....	55

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 – Capa e contracapa do filme “O homem que virou suco”	45
--	----

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem como propósito realizar uma aproximação entre o ensino de Geografia e cinema, buscando por meio das interfaces destas duas áreas a ultrapassagem da dualidade entre ciência e arte, o inteligível e o sensível. Tendo como intenção contribuir para a produção da área de Geografia Cultural e ensino de Geografia com base no uso de filmes de ficção como recurso didático na leitura do espaço geográfico, tal trabalho torna-se pertinente na atualidade tendo em vista à grande produção de cultura de massa veiculada constantemente através das mídias¹.

No final do século XX e início do século XXI, observaram-se grandes avanços tecnológicos responsáveis por impactar o sistema de comunicação e conseqüentemente as relações entre os indivíduos e o espaço. Desde a prensa móvel criada por Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg (1398–1468) até a moderna rede de computadores via internet, as relações comunicacionais expandiram-se entre variadas categorias de mídia como: jornal impresso, rádio, televisão, cinema, internet, cada qual com uma linguagem específica.

A linguagem audiovisual, a qual foi difundida massivamente por meio da televisão, pode influenciar o imaginário dos indivíduos quanto a aspectos de esfera social, cultural, comportamental, e também sua percepção sobre o espaço. Depreende-se daí a importância da construção de um diálogo mais efetivo entre a teoria do espaço com a teoria da imagem para basear o uso dessa linguagem como instrumento didático de leitura e interpretação da sociedade contemporânea.

O cinema, com o estatuto técnico-imagético que lhe é peculiar, é uma forma de arte que emergiu no final do século XIX e expandiu-se globalmente durante o século

¹ É entendido neste caso como sinônimo de grandes meios de comunicação de massa. Segundo o Dicionário Aurélio mídia é “O conjunto dos meios de comunicação, e que inclui, indistintamente, diferentes veículos, recursos e técnicas, como, por exemplo, jornal, rádio, televisão, cinema, outdoor, página impressa, propaganda, mala-direta, balão inflável, anúncio em site da Internet, etc.”.

XX, principalmente nas grandes cidades. Ao mesmo tempo em que ocorria a expansão da indústria cinematográfica nos países desenvolvidos, a urbanização e industrialização contextualizou historicamente o início de tal expressão artística. Sendo assim, o cinema se configurou em:

[...] uma expressão artística que tem sua origem justamente com a consolidação da atual sociedade urbana e industrial, pautada na lógica competitiva e exploradora do mercado capitalista, sendo portanto uma forma de manifestação desse contexto social, tanto em seu processo de inserção nos mecanismos de produção-circulação-consumo quanto nos complexos e contraditórios referenciais consubstanciados nas obras fílmicas. (FERRAZ, 2006, p. 01)

Deste modo, a sétima arte, como é chamado o cinema, transforma-se muito cedo em agente reprodutor dos ideais das classes sociais, sobretudo das classes dominantes, compondo papel fundamental dentro da “indústria cultural” e suas tendências de mercado. Tal indústria é definida por Adorno e Horkheimer (2009), como a estandardização e reprodução em série dos produtos culturais e caracterizou-se num quadro de: revolução industrial, capitalismo liberal, economia de mercado e sociedade do consumo; ou seja, naquele momento a esfera cultural torna-se também um produto consumível, trocável por dinheiro (COELHO, 1989) e, conforme as palavras dos filósofos da Escola de Frankfurt, de caráter estritamente econômico:

A cultura é uma mercadoria paradoxal. É de tal modo sujeita à lei da troca que não é nem mesmo trocável; resolve-se tão cegamente no uso que não é possível utilizá-la. Funda-se por isso com a propaganda, que se faz tanto mais onipotente quanto mais parece absurda, onde a concorrência é apenas aparente. Os motivos, no fundo, são econômicos. (ADORNO, 2002, p. 65)

Além disso, os autores afirmam que a submissão da Arte à indústria capitalista sacrifica “[...] aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 06). Ou seja, até mesmo os espaços subjetivos, frutos do pensamento expresso de alguma forma aparentemente simbólica, artística, acabam sendo infiltrados pelos mecanismos da lógica estruturante do sistema capitalista. Esta indistinção entre obra e realidade é assim exposta pelos filósofos:

A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 10)

O cinema ao longo de sua história foi utilizado em diversos momentos como instrumento de propagação e educação para os mais variados fins. Além de transmitir modelos hegemônicos de pensamento, induzindo a uma determinada ideologia de maneira persuasiva, o cinema também foi apropriado explicitamente por regimes ditatoriais, como os de Josef Stalin na URSS (1924-1953), Benito Mussolini na Itália (1922-1943), Adolf Hitler na Alemanha (1933-1945), assim como Getúlio Vargas (1937-1945) e durante o período de regime militar no Brasil (1964-1985).

Tais personalidades identificaram logo o potencial do cinema e o desfrutaram conforme seus interesses. Mussolini (1883-1945) chegou a dizer que este meio de comunicação tinha “[...] vantagem sobre o jornal e o livro, pois falava aos olhos”. Vargas (1882-1954) identificou o cinema como “[...] elemento de cultura que influía diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, apurando as qualidades de observação, aumentando os cabedais científicos e divulgando conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer e os mestres, nas suas aulas, reclamam”².

Compreender a influência dos elementos culturais na construção do imaginário social, cultural e espacial dos indivíduos torna-se então um campo de estudo relevante para a Geografia e demais Ciências Sociais. O cinema, por não ser objeto exclusivo dos teóricos da comunicação visual, agrega muitos objetos de estudo além da imagem, como o som, o roteiro, a produção, as representações, narrativas mostradas na tela, entre outros assuntos.

² O artigo completo encontra-se na Revista de História Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/camera-na-mao-politica-na-cabeca>>. Acessado em: 08 ago. 2013.

Diante disso a Geografia deve debruçar-se, além do mundo materializado, no campo das representações.

A representação não é redutível ao objeto externo, assim como não produto imediato da memória ou uma tradução mimética da experiência. A representação possui um caráter construtivo e autônomo que comporta a percepção/interpretação/reconstrução do objeto e a expressão do sujeito. A representação é uma criação, por isso, plena de historicidade no seu movimento de enunciar ou revelar pelo discurso e pela imagem o movimento do mundo. (BARBOSA, 2000, p. 73)

O mapa sempre foi um excelente instrumento de representação do espaço geográfico. Mas atentando-se ao contexto contemporâneo, vemos que o estudo das representações expandiu-se e inclui, além das gráficas a “[...] linguística e comunicação, a cultura, os valores, os significados, e a ideologia”. (KOZEL, 2002, p. 215).

Neste sentido, o espaço geográfico não deve ser entendido somente como o “[...] *locus* da reprodução das relações sociais de produção [...]” (CORRÊA, 2006, p. 26), ele também incorpora outras relações sociais não materiais:

Levando em conta cada pedaço do espaço em particular, muitos fatores de sua evolução não são perceptíveis imediatamente, nem diretamente. O papel de explicação cabe, freqüentemente, ao que não é imediatamente sensível, ou seja, aos fatores "invisíveis". As formas modernas de acumulação do capital, as relações sociais cada vez mais complexas e mundializadas e tantas outras realidades que não se podem perceber sem um esforço de abstração, tudo isso exige do pesquisador a necessidade de buscar decifrar, e para isso encontrar instrumentos novos de análise para aplicá-los a uma realidade que, à primeira vista, e de fato, encobre uma parte considerável de suas determinações. (SANTOS, 1988 apud BOER, 2012, p.30)

A partir da década de 1920 já se notava a preocupação de alguns teóricos em analisar a paisagem levando em consideração o aspecto cultural e, na metade do século XX é que de fato a perspectiva cultural foi plenamente incorporada ao estudo do espaço geográfico.

A Geografia, bem como as Ciências Sociais em geral, foi fortemente influenciada até meados da década de 1970 pelos ideais positivistas. As pesquisas acadêmicas deste período foram voltadas para a busca da verdade objetiva, dotada de rigor científico cujo método de conhecimento e interpretação do mundo era

considerado o único capaz de explicar a realidade. Porém, um movimento de renovação surge questionando as verdades construídas até então, propiciando o olhar para novos caminhos científicos com pluralidade de metodologias, teorias, e abordagens.

O propósito não é mais partir do espaço e da paisagem para estudar suas especificidades e a maneira pela qual são diferenciados regionalmente. [...] Trata-se de compreender como a vida dos indivíduos e dos grupos se organiza no espaço, nele se imprime e nele se reflete. (CLAVAL *apud* CORRÊA; ROSENDAHL, 2001, p. 40)

Esta renovação de paradigma ampliou as tendências de estudos geográficos a temas até então exclusivos de outras áreas do conhecimento, permitindo um maior diálogo interdisciplinar. Neste viés, a Geografia percebeu 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 informação e ideias.” (CLAVAL *apud* CORRÊA; ROSENDAHL, 2001, p. 39).

O espaço geográfico pode ser analisado através de muitas correntes teóricas e metodológicas da Geografia, além de uma grande diversidade de recursos didáticos. Este trabalho optou em utilizar o cinema para isso. O motivo desta escolha surgiu da preocupação sobre a veracidade com que o cinema é apresentado e assistido na contemporaneidade. A produção cinematográfica é abundante e sua reprodutibilidade a torna cada vez mais acessível, para todas as classes, em formatos variados, seja na tela de cinema, na televisão ou até mesmo em formato digital (computadores, *tablets* e telefones celulares).

Considerando o potencial educativo da linguagem cinematográfica³ e o ensino de Geografia, lembrando que seja qual for “[...] a importância do movimento ou do tempo ou de qualquer outro elemento técnico ou psicológico no mecanismo de

³ A linguagem cinematográfica tem a vantagem de associar imagens em movimento e sons em um emaranhado de significações através da leitura visual. Em uma sociedade das imagens, da informação rápida e global, a escola tem necessidade de se apropriar dos meios tecnológicos utilizando-os a favor da educação de cidadãos mais críticos que reflitam sobre o entorno e entendam-se parte ativa dos processos políticos.

expressão e compreensão fílmica, deve ter-se sempre presente que o cinema estabelece a noção de espaço”. (BARBOSA, 2002, p. 29).

Ao estabelecer a noção de espaço, elemento do cinema por onde os personagens de um filme agem, é possível e adequado realizar uma aproximação teórica na interface ensino de Geografia e cinema. Estes espaços fílmicos acabam exprimindo uma realidade própria a partir da narrativa do realizador, formando assim o que Oliveira Junior (2012, p. 6) designa de “geografias de cinema”, ou seja, espaços geográficos – paisagens, territórios, lugares e regiões – que “[...] suporta, sustenta, permite e dá sentido às ações e movimentações dos personagens.”

Cada narrativa de uma película está associada além da estética e dos interesses mercadológicos dos que financiam a produção, à “[...] concepção de mundo do realizador” (BARBOSA, 2006, p. 125). Esta posição pode ser percebida na produção final em que podemos observar os “[...] estereótipos e clichês [...]” (BARBOSA, 2006, p. 125) de certa opção narrativa, estabelecendo preconceitos e inverdades sobre realidades que os espectadores não possuem aproximação.

Os espaços de ação dos personagens nos filmes e os diversos aspectos sociais retratados frequentemente acabam criando visões parciais do espaço geográfico, não condizentes com a realidade. Esse controle da imagem pode levar o público a tomar como verdade a visão unilateral dos produtores, roteiristas e diretores envolvidos na produção cinematográfica.

Neste sentido, é importante não negligenciar os estudos geográficos que relacionam o cinema como objeto complementar de estudo da realidade. Um número crescente de geógrafos vem se posicionando a favor da ampliação do diálogo da Geografia com a Arte, tendência que vem refletindo uma condição geral contemporânea.

Neste trabalho são discutidos os conceitos de espaço geográfico, representação e espaço fílmico. Definimos o espaço geográfico com a ajuda de Milton Santos (1978, 1988, 2002) que o entende não como o receptáculo das ações

humanas, um conjunto de estruturas sociais, ou como um simples reflexo da sociedade, mas um fato social, que exerce uma coerção sobre os indivíduos, que lhes é exterior e independente. O espaço para este autor é a objetivação concreta da sociedade, é a natureza socializada e representa a reprodução das relações sociais de produção, porém, como pensa o próprio Milton Santos, o espaço não é estático, ele possui movimento, assim como a sociedade que o produz, e precisa de categorias também dinâmicas para interpretá-lo.

Desta maneira, utilizamos o cinema como recurso para desvendar a representação do espaço, uma maneira diferente de pensá-lo como categoria científica, mas que se encontra muito presente em nosso dia-a-dia, influenciando nossa maneira de nos relacionarmos com o espaço que ajudamos a construir. Assim, também entendemos que o espaço é produzido de forma material e simbólica, podendo esta última influenciar nossos comportamentos e a compreensão da realidade em que nos inserimos.

As representações trazem o real ausente e distante diante de nós, ao alcance de nosso entendimento – em forma de imagens em movimento, no caso do cinema -, mas não corresponde à nossa vivência e interpretação do fenômeno apresentado, mas a de outra pessoa ou grupo e, muitas vezes, por não conhecermos aquela (re)apresentação, tomamos-la como verdadeira.

Por fim, temos o espaço fílmico, a confluência entre ambas as categorias apresentadas. Este espaço, criado pelo movimento da câmera, das personagens, pela edição, montagem, sonorização⁴, narrativa, cenário, enfim, pela associação da linguagem e das convenções cinematográficas - que é próprio do cinema e está impregnado de signos e significações para serem descobertos - expõe diante de nós realidades, acontecimentos e fenômenos distantes, os quais se tornam familiares.

⁴ Não nos aprofundaremos na questão do som no cinema, mas é importante apontarmos que o som também ajuda a construir o espaço da película, adicionando profundidade a ele. (Conforme LOTMAN, 1978).

Consubstanciado por tais conceitos e suas temáticas até aqui expostas, tal pesquisa pretendeu discutir as teorias referentes à Geografia Cultural e seus desdobramentos que correlacionam Geografia e cinema. Além disso, aplicou-se por meio de uma sequência didática o uso da linguagem cinematográfica em conteúdos do ensino médio de Geografia. Para a realização da sequência didática foi necessário selecionar um filme para se trabalhar o conteúdo escolar assim como uma turma específica de uma determinada escola pública do município de Ourinhos/SP.

O processo de escolha da escola e turma para o desenvolvimento da sequência didática realizou-se a partir de um levantamento das instituições escolares públicas (municipal e estadual) que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Ourinhos.

Conforme o Art. 37 da Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” O § 1º deste mesmo artigo especifica que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Esta modalidade de ensino é ainda muito pouco explorada em trabalhos científicos na área de educação, principalmente em relação ao ensino de Geografia. A insipiência e escassez de pesquisas em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil são preocupantes, pois tanto o poder público como a comunidade acadêmica estão distantes de conceber os desafios de nosso país, o qual convive, a mais de três décadas, com elevado índice de analfabetismo e evasão escolar.

Parte significativa dos alunos do EJA são sujeitos excluídos do acesso a cultura e bens sociais, encontrando-se carentes dos meios de vida, e fontes de bem estar com rendimentos extremamente baixos e fora do mercado de trabalho que deixaram a

escola (elitista, excludente e seletiva) no período que seria considerado ideal para a escolarização e agora buscam nessa mesma escola alternativas para qualificação profissional e, em alguns casos, para o acesso ao ensino superior.

Sendo assim é de suma importância que os jovens e adultos adquiram uma visão de mundo mais consciente, uma percepção mais clara da realidade, enquanto sujeitos excluídos dos seus direitos, dos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade hegemônica, para que possam refletir sobre a realidade em que estão inseridos, contribuindo para uma ação crítica na sociedade.

Pretende-se aliar neste trabalho o ensino de Geografia e a prática do uso de filmes no processo ensino-aprendizagem em uma sala de Educação de Jovens e Adultos. Intencionando contribuir para a discussão teórica sobre os conceitos e temas expostos, bem como o desenvolvimento de uma sequência didática com um determinado filme, buscaremos compreender o espaço representado do filme e sua influência perante a realidade atual dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Considerando as intenções deste trabalho, o qual irá discorrer sobre as representações do espaço no cinema e sua influência na percepção dos alunos de EJA, é importante situar o estudo em termos teóricos. Para isso, será tratado, de maneira sucinta, o contexto em que a Geografia Cultural surgiu e desenvolveu-se até os dias atuais. Em seguida, alguns pontos sobre o papel da mídia na sociedade em que vivemos e suas relações com a educação, interferindo na formação social dos indivíduos será refletida. Por fim, explanamos sobre algumas das possibilidades de utilização de filmes na educação, mais especificamente no ensino de Geografia.

2.1 Breve histórico da Geografia Cultural

A descrição das etapas de desenvolvimento da Geografia Cultural utilizada aqui foi exposta por Paul Claval em seu livro chamado *A Geografia Cultural* (1999). Nesta obra evidencia-se que o primeiro expoente que contribuiu na consolidação do pensamento cultural na ciência geográfica foi Friedrich Ratzel (1844-1904), o qual propôs nos anos de 1880 o termo Antropogeografia para designar o estudo da influência do meio na vida dos grupos humanos. Naquela época, a preocupação central recaía sobre os aspectos materiais da cultura (as técnicas, artefatos) e a dispersão dos povos pelo planeta, bem como sua organização social e política.

Todavia, em 1859 Charles Darwin já havia publicado seu livro ícone chamado *A origem das espécies*, a qual influenciou as bases da ciência repercutindo em discussões e posteriormente em uma nova divisão do conhecimento, a qual propunha o estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Ratzel, assim como a ciência de uma forma geral, teve suas ideias fortemente imbuídas pelo darwinismo. Tal influência constata-se no uso do evolucionismo presente em seus trabalhos, dando-lhes um tom naturalista, quando discorre, por exemplo, acerca das sociedades civilizadas e seus Estados, sempre ameaçados pela falta de espaço⁵, tratando o território como um organismo vivo. (CLAVAL, 1999).

A paisagem, moldada pela natureza e pelo homem, é assumida pelos estudiosos alemães como objeto de estudo da Geografia. Conforme a ciência geográfica foi sistematizando seus conhecimentos observou-se grande preocupação nas técnicas utilizadas na transformação do meio. Ausenta-se de atenção o modo de aquisição destas práticas, dos conhecimentos envolvidos, seus valores e sua transmissão entre as gerações. O destaque dos trabalhos alemães da virada do

⁵ “[...] Ratzel elabora o conceito de „espaço vital“; este representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais.” (MORAES, 2007, p. 70)

século XIX para o século XX consistiu na afirmação de traços culturais na paisagem. (CLAVAL, 1999).

Coadunaram igualmente com a delimitação dos temas e enfoques da abordagem cultural da Geografia pesquisadores dos Estados Unidos (EUA) e França. Nos EUA, um livro publicado em 1925 chamado *A morfologia da paisagem*, cuja autoria é de Carl Sauer (1889-1975), ressaltou-se no estudo do aspecto cultural do espaço geográfico. Neste texto o autor apresenta suas observações acerca da situação da Geografia, rompendo com a escola dominante nos Estados Unidos - a do *Middle West*⁶, bem como o reconhecimento da influência recebida do pensamento alemão e sua preocupação ecológica, muito presente em seus estudos e muito avançada para o começo do século XX. (CLAVAL, 1999).

A escola científica fundada por Sauer e seus colaboradores, a de Berkeley (CORREIA, 2001) investigou principalmente a localização, dispersão, modificação e aproveitamento de espécies vegetais e animais, sobretudo em grupos humanos tradicionais. A preocupação deste autor com a perspectiva cultural sobre a paisagem deu-se pelo contato com um colega antropólogo, A. L. Kroeber, porém, sua concepção de cultura não avança muito além daquela formulada pelos alemães. Seu diferencial é a inclusão do estudo de plantas e animais que os homens empregam para tornar seu meio mais produtivo. Além disso, os estudos desta escola não levam em conta os aspectos psicológicos e sociais da cultura, privilegiando em sua análise somente o visível, o que tem forma concreta. Para Sauer (1998) a análise da paisagem:

É um sistema puramente evidencial, sem qualquer idéia 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)

As formulações teóricas da Escola de Berkeley posteriormente foram criticadas, fato que impulsionou as bases da renovação da Geografia Cultural na

⁶ Esta escola “[...] [dava] muita atenção à coleta dos dados e às representações cartográficas.” (CLAVAL, 1999, p. 29)

década de 1970. Na França, Paul Vidal de La Blache (1845-1918), no final do século XIX e início do século XX, não trabalha com o termo “cultura” especificamente, mas propõe que todo estudo geográfico pertence à Geografia Humana. O autor formula um novo termo para designar as relações homem-natureza, denominando-o *gênero de vida*. La Blache:

[...] concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. (MORAES, 2007, p. 81)

Como os geógrafos alemães e estadunidenses pensavam a cultura a partir das técnicas usadas para modificar o ambiente, assim também o fazia Vidal de La Blache. A análise da relação homem-natureza dos geógrafos em questão só cabia em sociedades tradicionais, onde a divisão social do trabalho era menos complexa. Para os franceses, o objeto da Geografia era a paisagem e os estudos deveriam ser voltados para os elementos e processos visíveis que compõem a realidade.

Todavia, o modo de se pensar a cultura sofre transformações nos anos seguintes. Sua abrangência e complexidade, variando no tempo e no interior de grupos que ocupavam áreas que eram percebidas como homogêneas, começa a evidenciar sensíveis diferenças. A cultura neste viés deixa de ser analisada somente como a relação homem-meio, já que grupos de um mesmo local utilizam técnicas diferentes para modificar a natureza. Porém, as análises diante das marcas impressas pela sociedade em sua relação com o ambiente ainda estão muito presentes nos estudos geográficos. (CLAVAL, 1999).

A alteração da concepção sobre a cultura ocorre só a partir da II Guerra Mundial. Até então a uniformização das técnicas trazidas pelo desenvolvimento econômico ainda não ameaçava tão profundamente as técnicas elaboradas pelas sociedades e seus gêneros de vida. Com a expansão capitalista e a diminuição das distâncias pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, até mesmo

as zonas rurais (européias e norte-americanas) que ainda detinham uma forma mais tradicional de produção, começaram a utilizar ferramentas advindas da produção industrial. Neste contexto a Geografia Cultural apresenta uma crise, pois segundo Claval (1999):

Os interesses dos geógrafos pelos fatos de cultura era centrado no conjunto de utensílios e equipamentos elaborados pelos homens para explorar o ambiente e organizar seu hábitat. A mecanização e a modernização introduzem um arsenal de máquinas e de tipos de construções tão padronizados que o objeto de estudo é esvaziado de interesse. A geografia cultural entra em declínio, porque desaparece a pertinência dos fatos de cultura para explicar a diversidade das distribuições humanas. (CLAVAL, 1999, p. 48)

Todavia, o conceito de gênero de vida se manteve em análises de algumas áreas onde o progresso industrial estava praticamente ausente. Estas áreas, na sua grande maioria localizada em países que foram arrebatados durante o processo de colonização, acabam assumindo a retaguarda do capitalismo. Nasce então à diferenciação entre as Geografias dos países chamados desenvolvidos e a dos subdesenvolvidos.

Mesmo os países subdesenvolvidos abrem-se ao capital estrangeiro e os processos de urbanização e industrialização começam a se estabelecer. Em praticamente todas as sociedades, sobretudo no mundo ocidental, o que figurava como o objeto de estudo da Geografia Cultural desaparece. (CLAVAL, 1999).

Nos anos de 1970, quando os estudos de Geografia Cultural parecia não ter mais relevância, depreende-se que o problema não estava no desaparecimento do objeto de estudo, mas sim no modo como eram concebidos. A função primordial, antes desta fase de renovação, concentrou-se em registros históricos das atividades humanas na paisagem e não na busca do entendimento das dinâmicas culturais que atuam ou atuaram no espaço. Mesmo com as técnicas uniformizadas e difundidas pelo mundo, começam a evidenciar outros meios de diferenciação entre as sociedades. (CLAVAL, 1999)

Daí em diante, os geógrafos começam a refletir e estudar como cada grupo se posiciona nesta nova realidade e como eles representam a si mesmos. A Geografia

volta seus interesses aos indivíduos e como estes se relacionam, pensam e representam seu espaço. Percebeu-se que a realidade e todas as manifestações e atividades que permeiam a vida dos grupos humanos, suas ideias e ações no espaço, são compostas da esfera material (realidade concreta) e da esfera não material (abstrata), e que ambas são complementares para a análise do espaço e seu entendimento. (CLAVAL apud CÔRREA; ROSENDAHL, 2001)

Tais mudanças no modo de conceber a realidade geográfica que se configurava também afetaram outras Ciências Sociais. As correntes positivistas até então haviam predominado na produção científica, orientando seus estudos para a busca da verdade objetiva. Com a renovação⁷ da ciência, foi possível o surgimento de novos rumos e discursos, onde a pluralidade de metodologias, teorias e abordagens começa a ser valorizada frente ao complexo estágio do sistema capitalista.

Com o texto de James S. Duncan de 1980, chamado “*O supra-orgânico na Geografia Cultural americana*” - publicado originalmente no Brasil em 2003 no livro *Introdução à Geografia Cultural*, o qual é organizado por Roberto Lobato Côrrea e Zeny Rosendahl – realiza-se uma análise sobre o conceito de cultura. Tal apreciação levantou grande debate entre os geógrafos levando-os a reflexão da abordagem do conceito em si, seus métodos, e procedimentos de análise empregados até então nos estudos culturais.

A crítica ao conceito de cultura supra- orgânica, que coloca os indivíduos sob a égide inexorável da cultura e tira-lhes toda vontade e autonomia, aflorou e culminou na denominada renovação da Geografia Cultural no final do século XX. Um conceito em

⁷ Dirce Suertegaray (2005) em “Notas sobre a epistemologia da Geografia” escreve que esta renovação, a qual abriu novas possibilidades de leituras para a Geografia, denomina-se Pós-modernismo, “entendido como uma prática que emana da cultura do consumo de massa enraizada na vida cotidiana nesta fase do capitalismo avançado.” (HARVEY, 1993 apud SUERTEGARAY, 2005, p. 33). Este período trouxe a valorização do espaço vivido pelos grupos humanos, já que a Pós-modernidade “questiona as explicações totalizantes, os planejamentos centralizados, as verdades eternas e universais e valoriza a pluralidade do poder discursivo, o jogo de linguagem onde cada um ou cada grupo pode gerar, a partir de seu lugar, distintos códigos e sentidos, valoriza, também, a singularidade do lugar.” (SUERTEGARAY, 2005, p. 35)

que o indivíduo é mais ativo e participante, onde impera uma dialética – e não uma dualidade – entre o ser e a sociedade.

Na configuração deste novo contexto, Don Mitchell contribuiu ao publicar em 1995 um artigo denominado “*There’s no such thing as culture: towards a reconceptualization of the idea of culture in geography*”⁸, o qual defende a ideia de que os conceitos de cultura pensados pelos geógrafos da “nova Geografia Cultural”⁹, seriam vazios de sentido, porque remetem a categorias externas à própria cultura e que acabam englobando tudo sem expressar algo de fato, remetendo a uma cultura ontológica, inatingível, como a supra-orgânica. Para o geógrafo norte-americano a cultura em si não existe, o que existe é uma ideia de cultura a qual foi desenvolvida e imposta durante certas condições históricas, impregnada de ideologia, e que se ampliou para justificar diferenças sociais, materiais e de poder.

Em resposta às sugestões teóricas de Don Mitchell e sua concepção de cultura, vários geógrafos se manifestaram. Peter Jackson (2008) com “*A idéia de cultura: uma resposta a Don Mitchell*”, Denis Cosgrove (2008) com “*Idéias e cultura: uma resposta a Don Mitchell*”; e James e Nancy Duncan (2008) escreveram “*Reconceitualizando a idéia de cultura em Geografia: uma resposta a Dom Mitchell*”. Estes artigos, inclusive a resposta de Don Mitchel (2008) chamado “*Explicação em Geografia Cultural: uma resposta a Cosgrove, Jackson e aos Duncans*”, foram publicados pela *Transactions of the Institute of British Geographers* em 1996.

Um intenso debate gerado em torno do conceito de cultura trava-se então. Mitchell acredita que o estudo da ideia de cultura é a causa primordial das diferenças culturais e que hoje a “cultura” (na acepção do geógrafo) está intrinsecamente ligada

⁸ O artigo foi traduzido para o português por Olívia B. Lima da Silva sob o título “*Não existe aquilo que chamamos de cultura: para uma reconceitualização da ideia de cultura em Geografia*”, publicado na revista Espaço e Cultura – edição comemorativa (1993-2008), 2008, p. 81-101. Os artigos de resposta também foram traduzidos e publicados na mesma revista e encontram-se nas referências deste trabalho.

⁹ A “nova Geografia Cultural” a que Mitchell se refere é a Geografia praticada após o cultural turn, ou a renovação da Geografia (e de outras ciências) ocorridas nos anos 1970 e a que este trabalho faz menção.

às relações de produção e de consumo. Esta concepção cuja Escola de Frankfurt debruçou-se foi desenvolvida tendo em vista a lógica cultural capitalista, denominada de indústria cultural por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Em “O iluminismo como mistificação das massas” os autores dizem que as “distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas de diferentes preços, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 07)

Para Claval (1997) estes problemas geográficos podem ser estudados pela nova Geografia Cultural a partir de três abordagens. Primeiro, ela [a cultura] parte das sensações e das percepções; segundo, a cultura é estudada através da ótica da comunicação, que é, pois, compreendida como uma criação coletiva; terceiro, a cultura é apreendida na perspectiva da construção de identidades, insiste-se então no papel do indivíduo e nas dimensões simbólicas da vida coletiva. (CLAVAL, 1997, p. 92)

Claval (1997, 1999, 2001) dá atenção para o papel da comunicação na reestruturação da Geografia Cultural. Para o geógrafo, a comunicação constrói a cultura dos seres humanos. A princípio os homens compartilhavam seus saberes e mitos a partir da fala, das canções. Com o advento da escrita, a cultura divide-se entre a popular – para aqueles que não possuíam o aparato para decodificar a escrita – e a cultura de elite – que se difundia entre aqueles que podiam ler e escrever. Mais recentemente, a leitura e a escrita têm se difundido pelo globo e outras formas de comunicação à distância nasceram, entre elas o telefone, o cinema e a televisão, caracterizando uma nova cultura popular, a cultura de massa.

Neste sentido, percebe-se que o conceito de cultura ao longo da história “[...] se enriqueceu com uma dimensão coletiva e não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso.” (CUCHE, 2002, p. 29). Assim, se entendemos que a cultura de massa, inclusive o cinema, molda 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 e sua percepção.

No Brasil, a Geografia Cultural teve grande desenvolvimento com a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Espaço e Cultura (NEPEC), no Rio de Janeiro em 1993. Foi a partir desta data que os textos da escola saueriana, da nova Geografia Cultural inglesa e da abordagem cultural francesa, começaram a disseminar-se no Brasil, através da revista Espaço e Cultura e dos livros da série Geografia Cultural.

Para esta pesquisa, a maioria dos textos relacionados a Geografia Cultural utilizados provém de publicações e traduções do NEPEC. Foi um dos livros da coleção Geografia Cultural, que contribuiu de forma decisiva para que esta pesquisa se realizasse de maneira organizada e científica. É o volume *Cinema, música e espaço*.

Ainda nas publicações do grupo encontramos o conceito de espaço fílmico utilizado neste trabalho e uma metodologia para a investigação do espaço geográfico no cinema com a publicação de Maria Helena Braga e Vaz da Costa, "*Geografia Cultural e Cinema: práticas, teorias e métodos*", que integra o livro organizado por Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rosendahl, *Geografia: temas sobre cultura e espaço* de 2005.

Outros textos como "*A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social*" (2000) do geógrafo Jorge Luiz Barbosa e "*Ciência, arte e a Geografia no cinema de David Lynch*" (2004) do também geógrafo Pedro Pinchas Geiger, são referenciais importantes utilizados neste trabalho, entre outros. A evolução da Geografia Cultural mostra que as preocupações dos geógrafos estão se diversificando, permitindo a ampliação da interdisciplinaridade das ciências e enriquecendo os estudos culturais na Geografia e sua análise perante a realidade.

2.2 A cultura das mídias e o papel da educação

No atual momento em que o sistema capitalista se encontra, considerando sua perversa complexidade social e cultural estabelecida nas relações entre os indivíduos e materializada no espaço, constata-se que o papel dos meios de comunicação de massa está presente no cotidiano de jovens e adultos. O intenso contato que se estabelece entre a sociedade e mídias durante o século XX é preocupante, principalmente no que se refere a este início de século XXI. As interferências destes veículos comunicacionais na formação social e cultural dos sujeitos acabam distorcendo a compreensão da realidade e dos fatos, os quais muitas vezes são entendidos parcialmente conforme os interesses da classe dominante.

O conceito de meios de comunicação aqui trabalhado é no sentido de compreender os meios massivos de comunicação, tais como o livro, o cinema, o rádio, a televisão e, por fim, a internet, pois como afirma Rabaça e Barbora apud Araújo (2007, p. 02) “[...] o meio de comunicação equivale ao transporte de mensagens [...] mas com uma diferença: os meios não são neutros em relação àquilo que veiculam; eles moldam as mensagens à sua própria imagem, isto é, às suas características”.

A sociedade capitalista criou ao longo do século XX uma cultura da mídia, emergida de uma nova ordem política e econômica específica da modernidade. Sua estruturação se dá no início dos anos 1930, nos EUA, a partir de um investimento maciço em dinheiro, determinação política e a necessidade de integrar um mercado consumidor. (SETTON, 2011). Neste momento as mídias formam uma nova matriz de cultura em muitas partes do mundo. No Brasil, mais especificamente, desde os anos 1970, a sociedade vem convivendo com as mídias de forma mais intensa.

Na década de 1960, nos EUA, o termo mídia foi desenvolvido para designar o conjunto de veículos e, por extensão, todo o sistema de comunicação de massa. Ele corresponde à pronúncia inglesa do vocabulário latino *media*, plural de *medium*. Seu

uso foi difundido no mundo e tornou-se sinônimo de um conjunto de processos e serviços desenvolvidos pelos modernos meios de comunicação e por várias empresas que dão suporte a estas atividades. (LEÃO; LEÃO, 2008, p. 13).

As mensagens vinculadas nestes meios de comunicação são tendenciosas na medida em que empregam em seus discursos e imagens certas ideologias. Por ideologia entendemos que:

A história é praxis (como vimos, práxis significa uma modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los). Nesta perspectiva, a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Em sociedades divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas idéias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. Por esse motivo, essas idéias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 2008 p. 23)

Tais imagens e discursos jamais são puramente neutros e estão sempre intencionando, por meio da ideologia, os comportamentos, as estéticas, as lógicas de pensamento e a prática do consumo. Todos estes elementos impregnados nos meios de comunicação alcançam, frente ao processo de democratização das informações, grande quantidade de pessoas.

É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do

grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses *patronais*. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. (FREIRE, 2011 p. 136)

Devido a tais fatos, à presença da mídia no cotidiano e no universo dos jovens e adultos – sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação (BELLONI, 2009) – torna-se dever da escola, assim como das universidades, pensar meios eficientes de se trabalhar as mídias em sala de aula. A rapidez e a simultaneidade da difusão de informações pelos meios de comunicação de massa transformam o modo de aquisição do conhecimento formal e informal. Toda essa informação produzida e difundida por diferentes meios necessita ser integrada no processo ensino-aprendizagem para a formação das futuras e atuais gerações. A simultaneidade de informações e mensagens, comum à sociedade contemporânea, acaba por perturbar a noção de tempo e espaço descontextualizando-nos, pois:

A percepção do tempo, no qual se instaura o sensorium audiovisual, está marcada pelas experiências da simultaneidade, do instantâneo e o fluxo. A perturbação do sentimento histórico se faz ainda mais evidente numa contemporaneidade, que confunde os tempos e os achata na simultaneidade do atual, no “culto ao presente” alimentado pelos meios de comunicação em seu conjunto e, em especial, pela televisão. Porque uma tarefa-chave, hoje, da mídia é fabricar o presente: um presente concebido sob a forma de “golpes” sucessivos sem relação entre si. Um presente autista, que crê poder bastar-se a si mesmo. Essa peculiar contemporaneidade produzida pela mídia remete, por um lado, à debilidade do passado, ao seu reencontro – seja no discurso plástico, literário ou arquitetônico – descontextualizado, des-historicizado, reduzido à citação. E, por outro lado, remete à ausência de futuro que, de voltas das utopias, nos instala em um presente contínuo, numa sequência de acontecimentos que não consegue se cristalizar em duração e sem a qual, adverte N. Lechner, nenhuma experiência consegue criar um horizonte de futuro. Com isso, nos enchemos e projeções, mas não há projetos. (MARTIN-BARBERO; REY, 2004, p. 35)

Os avanços do conhecimento e da tecnologia e toda sua influência na estrutural social e econômica do mundo vêm criando uma complexidade de códigos, linguagens¹⁰, símbolos e sua recriação diária em múltiplos meios e espaços. Neste

¹⁰ Pode-se compreender linguagem como todo e qualquer meio sistematizado usado para se comunicar, transmitir, receber e repassar ideias, informações, conhecimentos. Basicamente, há

momento, é preciso não apenas educar os alunos para o domínio do código da leitura e da escrita, pois além desses, outras linguagens constituem de alguma forma o cotidiano dos indivíduos e suas relações interpessoais.

No que tange a história da comunicação dos países da América Latina, forjada na dinâmica da expansão colonial e vivendo o estatuto da periferia, uma particularidade chama atenção: os países passaram rapidamente do plano discursivo verbal para os meios audiovisuais. A escrita, o livro, e conseqüentemente a alfabetização – no sentido estrito do letramento – não tiveram tempo de assentar-se e democratizar-se de maneira satisfatória antes da entrada massiva das tecnologias das imagens e da retransmissão sonora. Com a difusão dos meios de comunicação e sua importância, muitas regiões do continente assimilaram esses meios como fonte quase exclusiva de informação e cultura. (CITELLI, 2004)

As grandes mídias assumem função fundamental na estruturação do sistema capitalista, pois além constituir elo agregador entre os indivíduos, reproduzem visões de mundo conforme seus interesses de classe influenciando o modo de vida social, cultural, econômico, político, e conseqüentemente a noção espacial das pessoas. A representação objetiva e subjetiva do espaço geográfico nestes meios torna-se então um campo de estudo relevante para a Geografia Cultural. Assim, não é possível mais conviver com discussões simplistas que dão uma importância ordinária às mídias sem compreender a complexidade das relações que elas mantêm com as instâncias socializadoras, como por exemplo, a escola, e situações de vida dos sujeitos.

Aproximar a experiência de vida dos alunos aos conteúdos escolares, introduzindo neste processo os meios técnicos da comunicação midiática, além de aproximar a realidade presente que se configura na atualidade, como é o caso do audiovisual, pode alcançar ótimos resultados no processo ensino-aprendizagem. Por

dois tipos de linguagem: a linguagem verbal (oral e/ou escrita) e a linguagem não verbal. Considera-se, contudo, que verbal e não-verbal se complementam e interagem na comunicação, a desconexão de uma das linguagens pode afetar a informação que pretendia ser comunicada. (Elisabete de F.F. SILVA, 2012, p. 8)

esse motivo, a educação deve caminhar e usufruir de todo recurso técnico para a melhoria e dinamização da aprendizagem. O professor torna-se extremamente importante como sujeito mediador entre o recurso técnico e conhecimento. Este último, o qual é a base da educação, deve estar sempre acima de qualquer meio técnico ou método. Neste viés, Paulo Freire manifesta que:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. (FREIRE, 2011, p. 84)

Por conseguinte, a educação para as mídias é indispensável para o exercício pleno da cidadania de jovens e adultos, tendo em vista as profundas modificações que estes “meios” proporcionaram no modo de vida das pessoas. Assim como foi necessário ao exercício da cidadania à alfabetização no século XIX, a educação do século XXI exigirá dos educadores a capacidade de alfabetizar seus jovens e adultos para os meios de comunicação necessários. (BELLONI, 2009)

A ideia fundamental que se destaca destas definições e experiências de educação para a mídia é a necessidade de integrar os meios de comunicação à escola, do ponto de vista dos novos modos de expressão que eles introduzem no universo infantil – a “linguagem televisual” –, não apenas como instrumento pedagógico, mas sobretudo como um novo objeto de estudo. A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptado ao universo infantil (BELLONI, 1991, p. 41)

Dentro da sociedade e de suas redes de transmissão de saber, a escola está distante dos elementos culturais disseminados pelas mídias. A maior parte das informações importantes é recebida fora da escola. Seu atraso em relação aos acontecimentos é tal que possui poucos atrativos, mesmo para crianças e adolescentes que possuem uma grande curiosidade a respeito dos conteúdos tratados na escola. As mídias em geral trazem informações de uma maneira mais atrativa e

dinâmica, dificultando assim o interesse pelo conhecimento trabalhado dentro da sala de aula.

O uso de diversas mídias na educação, como o cinema ou a televisão não é nova. Diversos autores, décadas atrás já retratavam as possibilidades advindas dessas associações em sala de aula, entretanto, com o avanço das técnicas¹¹ e o maior acesso às mídias devido ao seu barateamento, parece que é cada vez mais gritante a necessidade de sua inserção na escola. Não por puro modismo, mas, sobretudo porque as relações de espaço e tempo também foram modificadas pelas consequências da reprodução cultural contemporânea e suas técnicas.

Na realidade, toda técnica é história embutida. Através dos objetos, a técnica é história no momento da sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses objetos e presidiram à sua operação. *A técnica é tempo congelado e revela uma história.* (Santos, 1997, p. 40)

Portanto, os produtos culturais devem ser tomados como objeto de exercício da leitura crítica e multifocal sobre os fatos representados neles, excepcionalmente nas escolas deste século. Tais representações, que podem ser fictícias, informacionais, documentadas, animações e etc., expressam mensagens, ideologias, discursos, contextos, e etc., que podem ser empregados pelo professor em favor da construção do conhecimento. Para isso, exige-se a ultrapassagem da fase do simples deleite que estes produtos culturais proporcionam, para o seu efetivo uso como recurso didático. Aliando algumas das possibilidades midiáticas ao trabalho pedagógico, torna-se possível desenvolver uma reflexão dialética, próprio da postura crítica contemporânea. Além disso, desenvolve outros tipos linguagens e canais de percepção e expressão que o homem tem, e que vem se ampliando e dinamizando com novas tecnologias.

¹¹ Milton Santos propõe etapas sucessivas das técnicas para a compreensão do desenvolvimento das sociedades, afirmando que passamos por cinco “paradigmas tecnoeconômicos”. a) primeira mecanização – de 1770 a 1840; b) máquina a vapor e estrada de ferro – 1830 a 1890; c) eletricidade e engenharia pesada – 1880 a 1940; d) produção fordista de massa – 1930 a 1990; e) informação e comunicação – 1980...(Santos, 1997, p. 139).

2.3 O uso de filmes como possibilidade no ensino de Geografia

A utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num campo de atuação pedagógica chamado “mídia-educação” (BELLONI, 2009). Ainda que o conceito de mídia-educação seja mais empregado à comunicação de massa como a televisão, rádio e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada para um espectador formado pelas novas TICs (NAPOLITANO, 2003). Com o avanço da tecnologia foi possível a difusão massiva de filmes de longa metragem pelo mundo, questão que exige reflexões e ações práticas no campo da educação.

O cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de várias dimensões (estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas) inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema e, com o caráter de objeto temático, educar sobre o cinema. Isto é, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. (FANTIN, 2007)

A Geografia deve se colocar atenta ao que produz o cinema, não se restringindo unicamente a uma postura cientificista, limitando-se a um conhecimento desenvolvido segundo os paradigmas construídos. Trazer o testemunho das observações de outras áreas, como as das Artes, pode contribuir para o alargamento do saber sobre o mundo e sobre nós. Além disso, outras dimensões do cinema podem ser trabalhadas em atividades escolares, ainda mais se levarmos em consideração as possibilidades de enfoque da Geografia enquanto ciência.

O ensino de Geografia pode acontecer pelo uso de linguagens múltiplas durante o processo ensino-aprendizagem, principalmente com relativa democratização de meios técnicos junto ao acesso a informação. Torna-se incumbência do professor adaptar os recursos didáticos com o conhecimento científico. Entendem-se recursos como componentes que estimulem o aluno no processo de aprendizagem. Podem ser

um computador, um livro, uma imagem ou até mesmo um objeto qualquer menos comum ao ambiente escolar.

O uso dos recursos visa, pois, facilitar e dinamizar a assimilação dos conteúdos ministrados, aprimorando o processo ensino-aprendizagem. Integrado a isso, o cinema possui uma linguagem específica, é um meio de comunicação, uma mídia e pode se tornar um recurso didático a ser explorado em sala de aula.

Contudo, a histórica aproximação da Geografia com os mapas e demais obras da linguagem cartográfica, bem como seu reconhecimento como a melhor linguagem para expor o espaço geográfico, reduz a possibilidade de entender o que vem a ser o espaço geográfico no mundo contemporâneo. (OLIVEIRA, 2010). As diferentes formas de manifestação do espaço por meio de outras linguagens, como o cinema, podem contribuir para o processo de decodificações de mensagens produzidas/reproduzidas nos meios de comunicação. Quanto a isso:

A escola, nesse contexto, cumpre papel importante ao apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam também novas formas de aprender. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 59)

As mensagens vinculadas nos meios massivos de informação reúnem em torno de si grande poder de convencimento para a versão de mundo expresso neles, exigindo permanente análise de decodificação, articulação/contextualização das informações.

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 262)

O cinema e suas expressões como produção artística, apresenta uma linguagem própria, traz para as telas de cinema não a realidade, mas uma representação dela carregada de significados, introduzidos através de símbolos e signos. Lotman (1978, p. 75) escreve que “[...] tudo o que notamos durante a projeção

de um filme, tudo o que nos toca actua sobre nós, possui uma significação.” Nada do que é projetado na tela é ingênuo. A informação passada é entendida como:

[...] um conjunto de estruturas intelectuais e emocionais transmitidas ao espectador e exercendo sobre ele uma acção complexa que vai da simples impressão causada ao nível das células da sua memória até à reestruturação da sua personalidade. (LOTMAN, 1978, p. 75)

A informação transmitida pelo cinema, a qual ocorre simultaneamente pelo enredo, ângulos de filmagem, símbolos, representações da realidade, e etc., exige para seu entendimento certa análise do espectador. Para chegar à representação da realidade, o cinema possui uma linguagem específica. Para entendê-la precisamos conhecer seu sistema de significações, assim como necessitamos aprender as normas de um instrumento musical ou de um espetáculo de dança se quisermos compreendê-los totalmente. Os signos utilizados no cinema são próprios desta expressão artística e impossíveis fora dela. É resultado de um encadeamento particular de imagens e a base para essa linguagem é a percepção visual do mundo. (LOTMAN, 1978)

Em vista deste potencial, levando em consideração que o cinema estabelece a noção de espaço, construindo realidades, lugares, geografias nesta tentativa de se libertar de seus limites ficcionais, a Geografia consegue se inserir nesta linguagem, transformando-a em recurso pedagógico associado ao conteúdo didático. Muitos autores que utilizamos neste trabalho falam de algum modo, sobre uma Geografia que independe da Geografia estudada na academia, ou a vivida por todos em seu dia-a-dia. Todos falam sobre uma Geografia que acontece no momento em entramos em contato com um filme e suas representações espaciais, criando uma geografia fílmica. (COSTA, 2009)

Maria Helena Braga e Vaz da Costa (2009a, 2009b, 2010) discorrem sobre o conceito de espaço fílmico. Para a autora, o espaço construído pelo cinema é conseqüência de um discurso (espacial) da visão carregado de símbolos e significados. Costa (2010) nos oferece três dimensões espaciais de construção do espaço: o espaço experienciado, da prática social (material), o espaço representado

(que pode ser representado de várias formas, inclusive pelo cinema) e o espaço da representação, que seria o espaço fílmico. Ela ressalta que Lefebvre (1991 apud COSTA, 2010) chama estas três dimensões de “[...] „espaço vivido“, „espaço percebido“, e „espaço imaginado“.” (COSTA, 2010, p. 19)

Costa (2010) ainda propõe que o espaço no cinema é construído e manipulado através da narrativa a partir de três movimentos: “[...] (1) o movimento dos personagens; (2) o movimento da câmera; e (3) o movimento de uma tomada para outra.” (HEATH, 1993 apud COSTA, 2010, p. 19). O primeiro movimento seria o deslocamento dos personagens através do espaço da cena. O segundo assemelha-se ao “movimento do olho” que recorta o espaço; e o terceiro corresponde à edição e montagem dos espaços em uma passagem para outra das cenas. Desta maneira, diz a autora, o espaço no cinema é “fragmentado” pelos três movimentos, dando origem a novos espaços somente inteligíveis na linguagem cinematográfica.

É evidente, levando em consideração os textos de Geografia que utilizam o cinema como elemento de análise da realidade, que os filmes “constroem” espaços, tipos e verdades que não o são na realidade. As representações do espaço podem já estar tão estruturadas em nossa vivência que tendemos a considerá-las normais. As imagens em movimento nos dão a sensação de proximidade com a realidade representada na tela. Norteadas pelo enredo do filme, exibem diferentes espaços, regiões, territórios, paisagens e lugares do mundo por onde os personagens agem, formando o que Oliveira Junior (2012) chama de “*geografias de cinema*”.

Barbosa (2006) aponta a importância de se estudar o espaço representado no cinema na sala de aula. É ali que podemos construir um pensamento crítico em relação ao que é representado, refletir sobre os papéis interpretados pelo cinema para então refletir sobre nossa prática e mostrar que tudo que é representado carrega subjetividades e ideologias. Ele analisa descritivamente alguns espaços construídos pelo cinema de forma falsa, como as locações do velho Oeste não serem localizadas nele, mas em outros lugares, ou ainda, a imagem que o cinema *hollywoodiano*

estabelece da alteridade como da África, do Brasil e do Oriente Médio. O autor, leva-nos a pensar um pouco melhor sobre as imagens que vemos no cinema e refletir sobre elas.

Utilizados como instrumento auxiliar pedagógico dos professores, consubstanciando os conteúdos escolares, acreditamos que os filmes podem favorecer não só o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, como também a aquisição de conhecimento em ambientes extraescolares. Toda atividade artística deste modo, é um prolongamento da construção dos sujeitos histórico-sociais, tanto para os que admiram quanto para os que a produzem. Este fator há de ser levado em consideração excepcionalmente por educadores, pois:

Mesmo as programações com o fim estrito do lazer abrigam informações que podem condicionar uma visão de mundo, se forem ingenuamente assimiladas. Através do exercício escolar de ver mensagens audiovisuais e “discutir” com elas sobre conteúdos e expressões, sobre os códigos próprios da linguagem e os integrantes do acervo cultural, pode-se formar e possibilitar uma relação responsável com a informação e o lazer. A natureza pedagógica da linguagem audiovisual precisa ser compreendida pelos professores, e por eles assumida para o benefício de sua maestria e da aprendizagem dos educandos. Recursos narrativos sofisticados no uso das imagens e dos sons conseguem sucesso porque se apoiam na binomia sentidos-emoção para envolver a quem assiste um filme, por exemplo, inserindo num “jogo de faz de conta”, onde a mágica da ficção presta-se ao trabalho do interlocutor de desenvolver uma reelaboração simbólica e cognitiva sobre o visto. (VIANA, 2000, p. 78)

O trabalho sistemático e articulado com filmes em sala de aula favorece o desenvolvimento de competências e habilidades diversas nos alunos, tais como leitura e elaboração de textos; que aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural, cada vez mais presentes em seu dia a dia. Além disso, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico, exigente e atento

(NAPOLITANO, 2003). Todos estes elementos são extremamente profícuos para uma educação pública de qualidade inserida ao atual contexto histórico-social.

Corroborando com esse pensamento, sem requerer que o professor se torne um crítico cinematográfico altamente especializado, a utilização do cinema na educação, “[...] é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados.” (ALMEIDA, 2001, p. 48)

Por isso, o objetivo para o uso do cinema neste trabalho é de propiciar uma situação de ensino-aprendizagem para alunos e professores da EJA, onde a relação espaço-imagem contidas em filmes seja investigada de forma crítica a fim de compreender a sociedade em que vivemos e que é representada a nós.

O papel do filme na sala de aula é o de provocar uma situação de aprendizagem para alunos e professores. A imagem cinematográfica precisa estar a serviço da investigação e da crítica a respeito da sociedade em que vivemos. Trata-se, portanto, de um movimento de a de apropriação cognitiva da relação espaço-imagem e, principalmente, da criação de sujeitos produtores de conhecimentos e reconhecimentos de si mesmos e do mundo. (BARBOSA, 2006, p. 112)

Com isso, mais do que nunca, possuímos a possibilidade de usar filmes de ficção no cotidiano escolar, pois além de fácil reprodução e baixo custo, é também um elemento importante de nossa cultura contemporânea que estimula, para entre outras coisas, a emoção. Realizar o uso deste recurso técnico e artístico em favor do ensino público pode criar condições de melhoria do ensino-aprendizagem, ampliação do contato com um elemento artístico-cultural contemporâneo e possivelmente mudanças quanto ao discernimento frente o espaço geográfico representado.

Todos os recursos técnicos e culturais disponíveis no atual estágio de desenvolvimento humano devem ser utilizados de maneira planejada em sala de aula. Tal concepção vem de encontro com a ideia de que o homem é um ser social, afirmação sustentada pela teoria histórico-cultural, cujo expoente principal é Lev

Semenovich Vigotski (1886 – 1934), para o qual o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. (MELLO, 2004).

Para teoria histórico-cultural o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Sendo assim, para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, entendemos que seja necessário que a escola pública possibilite acesso dos indivíduos à cultura historicamente acumulada.

A variedade de temas e conteúdos da Geografia que podem ser trabalhados por meio de filmes é grande. O meio urbano sempre foi muito utilizado em filmes de ficção em geral, recorte que foi escolhido como tema para o desenvolvimento deste trabalho. Não nos detemos a aprofundar as questões teóricas ou conceituais da Geografia urbana, pois esta não é a intenção deste trabalho. A cidade e seus diversos ambientes são espaços carregados de significações para os habitantes e também muito retratados em filmes de ficção, sendo, portanto um ótimo tema para professores de Geografia trabalharem os diversos aspectos que um filme proporciona.

Os filmes de ficção que retratam, ainda que de maneira indireta, o espaço urbano em seus aspectos geográficos diversos, com suas formas e feições, as funções de determinados elementos no espaço, durante certo tempo histórico e seus contextos, são uma possibilidade para que professores de Geografia desenvolvam o conhecimento de sua área por meio de outras linguagens.

Esta proposta de análise dos espaços fílmicos requer do professor de Geografia, assim como de outras disciplinas, algumas escolhas e cuidados. Optar por um filme específico frente ao conteúdo escolar a ser trabalhado, tendo em vista a respectiva seriação ou categoria, são elementos básicos que devem ser planejados. Além disso, é necessário que haja um domínio sobre o filme focado, em seus múltiplos aspectos de criação, produção, divulgação, contexto histórico, narrativa, ideologias,

críticas e representações do real, ficando a critério do docente o foco de um ou mais aspectos do filme exibido.

É importante destacar a capacidade singular que o professor de Geografia possui no trabalho com o cinema em sala de aula. Devido a sua formação acadêmica, este profissional tem capacidade analítica de interpretar os espaços geográficos representados nos filmes correlacionando-os a realidade dos alunos, da escola e da comunidade em que atua. Com isso, os conteúdos escolares acabam aproximando-se de maneira efetiva da realidade material e imaterial dos alunos, fato significativo na construção do conhecimento científico e no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos.

Acredita-se, com base nos autores levantados e as correlações realizadas, que o filme em sala de aula pode contribuir para a construção do conhecimento do espaço vivido e não vivido. Associando, sempre que possível, as experiências dos alunos às imagens cinematográficas é possível executar uma leitura geográfica. Deste modo:

É nesse encontro entre realidade e o representado pela imagem cinematográfica, a partir da interação daquelas imagens projetadas com as produzidas a partir das experiências do sujeito que entra em contato com a obra, que uma leitura geográfica se instaura. (NEVES e FERRAZ, 2007, p. 77)

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada. Durante muito tempo as únicas alternativas para a educação deste público foi às escolas noturnas. Sua história, embora venha se dando desde o Brasil Colônia, de maneira assistemática, passou a fazer parte de iniciativas governamentais num período relativamente recente.

Segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século

XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. A partir de 1940, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que acarretou a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país com ampliação do acesso a escola para esse segmento.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) após a Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se as solicitações aos países integrantes (entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, época em que o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado. (CUNHA, 1999)

Como resultado da 1ª Campanha, Soares (1996) aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério. Ao final da década de 50 e início da década de 60, iniciou-se, então, uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico – com o entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. (SOARES, 1996)

Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém,

em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. A partir daí, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Dentro desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire. (CUNHA, 1999)

Na década de 70, ocorreu, então, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. De acordo com Cunha (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Nos anos 90, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de

qualidade. Porém, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, inúmeras iniciativas vão emergir, ocorrendo parcerias entre municípios, Organizações Não Governamentais e Universidades.

No âmbito internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, responsável por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à temática, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu-se um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e qualidade da oferta, o que pode gerar um maior compromisso do setor público com a EJA.

Fica evidente, por meio desse breve resgate histórico, que esta modalidade de ensino deve necessariamente atender aos interesses e às características de indivíduos que já têm uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. Tais alunos são oriundos das classes populares, segmentos excluídos não só do sistema escolar regular, mas de outras instâncias de exercício de poder e acumulação de recursos. Essa ideia remete à ênfase numa educação de adultos como prática política, visando o engajamento dos

grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras da desigualdade e da marginalização.

Hoje, segundo o Censo Demográfico de 2010 o Brasil tem uma população de 61,8 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequentam a escola e que não têm o ensino fundamental completo. Da população com 15 anos ou mais de idade, 13,9 milhões são consideradas analfabetas. (IBGE, 2010). Para termos noção da quantidade de matrículas presente na educação de jovens e adultos, recorreremos à consulta do Censo Escolar da Educação Básica (Tabela 1), de 2011, a qual foi possível constatar um número significativo de alunos nesta modalidade.

Tabela 1 – Quantidade de alunos matriculados na EJA em 2011 no Brasil

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial			
	EJA			
	EJA Presencial			
	Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Estadual	821.184	460	1.008.792	45
Municipal	1.578.673	1.761	23.651	0
Total	2.399.857	2.221	1.032.443	45

Adaptado por Pozza 2012¹².

O mesmo censo revela também o número de matrículas realizadas no município de Ourinhos/SP, o qual possui 409 alunos matriculados no ensino médio e 340 alunos inseridos no ensino fundamental, totalizando deste modo 749 alunos matriculados nesta modalidade de ensino (Tabela 2). É importante salientar que os dados apresentados referem-se aos estudantes efetivamente matriculados, não considerando aqueles que estudam em casa ou em instituições de educação não formal e que prestam os exames de equivalência do ensino fundamental e/ou médio.

¹² A tabela completa encontra-se disponível no site: <http://portal.in.gov.br/>

Tabela 2 – Quantidade de alunos matriculados na EJA no município de Ourinhos em 2011

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial			
	EJA			
	EJA Presencial			
	Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
OURINHOS				
Estadual	80	0	409	0
Municipal	260	0	0	0
Total	340	0	409	0

Adaptado por Pozza, 2012¹³.

Os dados das tabelas expostas evidenciam que ainda existe uma demanda considerável de jovens e adultos que ainda não completaram o ensino fundamental e médio escolar. Este fato torna-se preocupante devido à falta de formação adequada dos profissionais da educação frente às especificidades psíquicas e sociais dos alunos em questão. Além disso, é possível perceber que grande parte dos discentes matriculados na EJA é de responsabilidade dos municípios, fator que exige políticas públicas pontuais que considerem principalmente a realidade local e que sejam amparadas e coordenadas conjuntamente pela esfera estadual e federal.

Por isso, produzir e sistematizar conhecimentos práticos e teóricos com relação à Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a realidade do ensino público da cidade de Ourinhos/SP, torna-se relevante, pois pode auxiliar, mesmo que de forma preliminar, futuros pesquisadores e professores que tenham pouco conhecimento sobre tal modalidade educativa e suas especificidades em relação ao educando. A experiência de vida destes sujeitos e o fato de terem parado e reiniciado os estudos em determinado momento de suas vidas, não pode ser negligenciado pelo sistema de ensino do nosso país, o qual muitas vezes se utiliza de “campanhas” para pensar a educação destes alunos, de modo pouco eficiente.

Com esta finalidade, deve-se pensar a Educação de Jovens e Adultos através de três pontos fundamentais. O primeiro consiste no reconhecimento que essa

¹³ Idem nota de rodapé 12.

modalidade educativa se destina a membros de classes populares, ou seja, segmentos excluídos do sistema escolar regular. O segundo relaciona-se a necessidade de aprendizagem característica da idade adulta e da condição de trabalhadores. E por último, deve-se pensar nas particularidades cognitivas dos alunos jovens e adultos e das possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares trabalhados.

Outro ponto importante refere-se ao modo como o professor explora o tema proposto em sala de aula. Nesta modalidade de ensino, para que a aprendizagem geográfica seja significativa, é interessante que outras linguagens sejam usadas a fim de estimular o interesse sobre o conteúdo.

Uma aula de Geografia para jovens e adultos que explora o tema proposto a partir de linguagens diferentes, que usa os saberes existentes na estrutura cognitiva do aluno para mostrar novos saberes, que o ajuda a associar o apreendido às suas emoções e que simplifica o que se expõe com nítida organização, é sempre uma aula mais fácil de ser lembrada. (ANTUNES, 2012 p. 29)

Estas considerações podem ser extrapoladas para todas as modalidades de ensino, independentemente da disciplina em questão. Porém, a Educação de Jovens e Adultos requer maior atenção no modo como o conteúdo didático em si é trabalhado, pois normalmente estes alunos podem possuir certa carência frente aos novos meios de comunicação que coabitam seu espaço local, regional e mundial.

O fator da carência, muitas vezes justificável pela sua condição social enquanto educando trabalhador, exige do professor atenção no modo de trabalhar o conhecimento didático em parceria com outras linguagens necessita certo exercício e preparo antes da transposição didática. Tal correlação, conhecimento geográfico e linguagem cinematográfica, podem transformar visões aparentes em visões concretas, principalmente quando as relações destes elementos consideram sensivelmente a experiência de vida de tais alunos.

Desta forma, diferentes linguagens e mensagens presentes na película antes passivelmente consumíveis de maneira displicente, como lazer e “passa tempo”,

modos em que normalmente são utilizados os filmes de ficção, passam a ser encarados de forma mais crítica, levando o estudante a refletir problemáticas do mundo real e sua condição enquanto trabalhador, estudante e cidadão em um determinado espaço e tempo.

A possibilidade de inserir sistematicamente a Geografia e o cinema no ensino formal, bem como refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino muitas vezes relegada ante suas particularidades, pode potencializar o ensino de Geografia o qual “[...] tem como meta essencial contribuir para a formação integral do educando, ajudando-o a refletir, observar, compreender e interpretar o espaço geográfico [...]”. (ANTUNES, 2012, p. 33). Tendo, por excelência, o espaço geográfico como objeto de estudo, esta disciplina torna-se imprescindível para compreender, de forma crítica, o espaço a partir de referências concretas e subjetivas e suas consequentes relações sociais.

O processo de aprendizagem só se dará quando o indivíduo tiver consciência do seu papel na sociedade e do contexto histórico-social no qual vive. Cabe ressaltar as palavras de Milton Santos quando afirma que:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 1996, p. 121)

Baseado nisso, o ensino de Geografia possui um grande campo a ser explorado no que se refere ao universo dos filmes de ficção, além de rico arcabouço teórico e metodológico para qualificar os educandos na análise da realidade e do espaço e suas representações. A universidade, neste contexto, tem o compromisso social do exercício ensino, pesquisa e extensão, funções estas que tem a obrigação de contribuir para a transformação da realidade no sentido de diminuir injustiças sociais quem persistem em nosso país.

3.2 Escolha do filme

Por meio do levantamento filmográfico¹⁴ foi possível acessar e conhecer uma grande variedade de filmes. O critério de seleção destes filmes baseou-se em sua relação explícita com o espaço urbano, ou seja, as imagens e representações deveriam conter necessariamente alguma grande cidade, com suas dinâmicas e problemáticas. Tal recorte temático foi escolhido para fins metodológicos de aplicabilidade da sequência didática, fato que não exclui as possibilidades de outros recortes temáticos possíveis dentro da Geografia. Devido à abrangência de filmes que retratam de alguma forma o espaço urbano, decidiu-se estreitar o levantamento para as produções de origem nacional.

O filme escolhido para compor a sequência didática foi *O homem que virou suco*, filmado em 1979 e lançado comercialmente em 1981, do diretor João Batista de Andrade. O drama gira em torno de um poeta nordestino, chamado Deraldo José da Silva, que migra para a cidade de São Paulo em busca de melhores condições de vida. Porém, assim que chega à cidade é confundido com José Severino da Silva, homem procurado da justiça pelo assassinato de seu patrão em uma cerimônia de premiação empresarial.

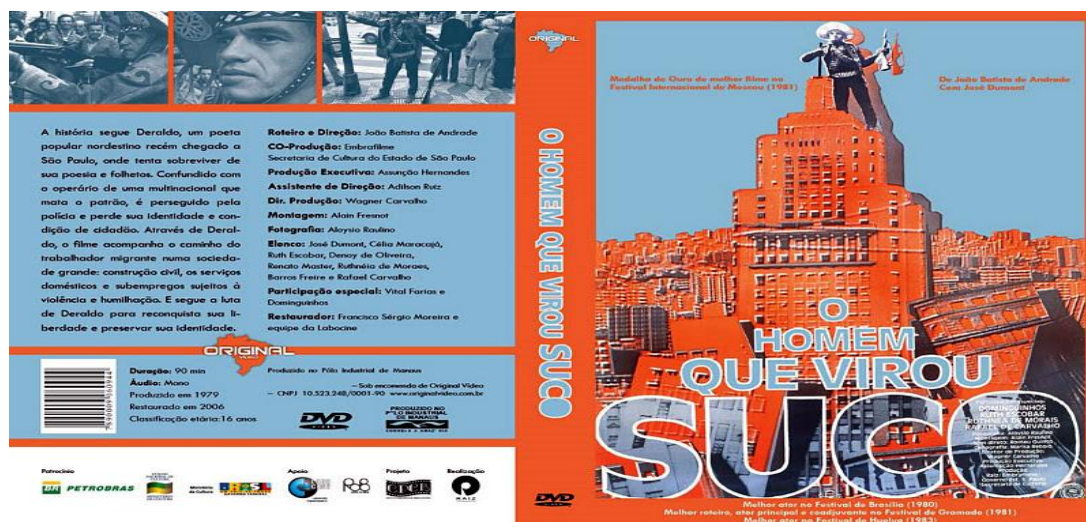


Figura 1 – Capa e contracapa do filme “O homem que virou suco” disponível em: <http://capasmedina.blogspot.com.br/2012/01/o-homem-que-virou-suco.html>

¹⁴ O levantamento filmográfico completo encontra-se na página 68.

O homem que virou suco é um dos filmes mais conhecidos da história do cinema nacional, entretanto, seu reconhecimento veio posteriormente. Circulou com sucesso no Brasil principalmente em cineclubes e movimentos da sociedade civil. Sua composição, a qual proporciona uma experiência alternativa, é reflexo do diretor João Batista de Andrade, enraizado no movimento do cinema de rua. João Batista é doutor em Comunicação, pela Universidade de São Paulo, escritor, roteirista e cineasta. Artista político, realizou importantes obras para a cinematografia brasileira: “*O homem que virou suco*”, “O país dos tenentes”, “Liberdade de imprensa”, “A greve” e “Vlado – 30 anos depois”, são alguns exemplos de seu engajamento. Além das produções cinematográficas, João também atua em diversas frentes na área da política cultural.

O filme em particular, possui elementos peculiares que caracterizaram o estilo de seu diretor. Sua forma crítica de abordar uma realidade já tão explorada, como é o caso da migração nordestina para São Paulo na década de 1970 e 1980, a qual na maioria dos casos é retratado de maneira superficial e estereotipado, destacou-o no cenário internacional. O filme é derivado de uma versão escrita em 1971, que mais tarde, em 1974, Batista a utilizou para produzir um cordel o qual serviu de inspiração para a versão final do roteiro.

O filme expressa a luta de resistência de um personagem contra a opressão exercida do Estado e do sistema capitalista. Como migrante nordestino, recém-chegado a São Paulo, passa por diversas adversidades enquanto mão-de-obra explorada, fugitivo da polícia, e ainda o preconceito pela sua origem nordestina. Desta forma, a história do filme desenvolve-se entrelaçando estes aspectos sociais, culturais, econômicos e etc., estabelecendo assim vasto campo para um olhar geográfico.

Antes de iniciarmos o estudo prático em pauta, gostaríamos de sugerir que o leitor assista também ao filme utilizado nesta pesquisa. Ele faz parte deste estudo e, assim, cada um poderá tecer suas próprias considerações sobre como as feições da

vida urbana de São Paulo são apresentadas nele. Neste sentido, corroboramos com as palavras Boer (2012, p. 16), que diz:

Lembramos que nada substitui a experiência de se assistir um filme: as palavras contidas aqui não pretendem igualar-se às desventuras e emoções que o filme constrói através de imagens e sons; assim como nada substitui nossas experiências. Ambos são realidades independentes e precisamos olhar com cuidado para esta arte que toma, cada vez mais o lugar de nossas vivências, pensamentos e comportamentos.

3.3 Aplicação prática

O desenvolvimento prático desta pesquisa deu-se em duas etapas distintas e complementares: a primeira (etapa 1) realizou-se uma breve caracterização dos alunos de EJA da cidade de Ourinhos e sua relação com a experiência de assistir filmes no cotidiano. Por meio de entrevistas¹⁵ com 188 alunos foi possível analisar informações gerais sobre o público em questão e sua proximidade com o cinema de uma forma geral.

A intenção destas primeiras entrevistas foi aproximar-se do segmento de ensino escolhido para o estudo, no caso, a EJA. Através de visitas realizadas nas escolas, após a exposição dos objetivos da pesquisa, foi possível a coleta de informações que nos ajudaram a caracterizar de maneira prévia as preferências e acessos dos alunos em relação aos filmes que costumam assistir.

Durante as visitas realizaram-se observações nas escolas e dos ambientes de aula, complementando as impressões de campo. Do total de discentes entrevistados, 105 eram mulheres e 83 homens, totalizando assim 188 alunos. Destes, quase metade encontra-se em uma faixa etária entre 20 anos a 30 anos, conforme apontam a tabela 3 e gráfico 1 a seguir:

¹⁵ O modelo de entrevista desta primeira etapa de pesquisa encontra-se na íntegra no anexo deste trabalho.

Tabela 3 – Quantidade de alunos por faixa etária

Qual é sua faixa de idade?	
Menos de 20 anos	38
20 a 30 anos	82
31 a 40 anos	39
41 a 50 anos	26
51 a 60 anos	3
61 a 70 anos	0
Mais de 70 anos	0
Total	188

(Organizado pelo autor)

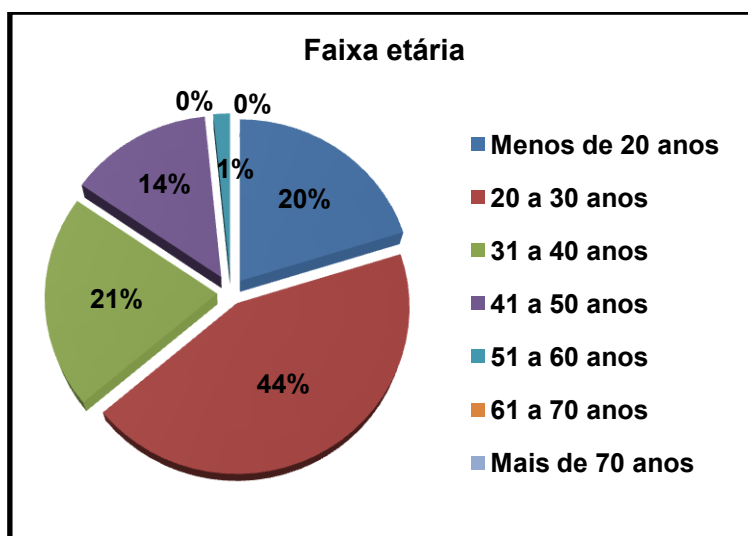


Gráfico 1 – Porcentagem de alunos por faixa etária

Entre ensino fundamental e médio de EJA, considerando as cinco escolas visitadas, aproximadamente 40 alunos por escola foram entrevistados. Percebeu-se, nesse caso, que as escolas mais centrais oferecem predominantemente o ensino médio enquanto as instituições mais periféricas o ensino fundamental. Independente deste fator, 181 alunos responderam que gostam de assistir filmes enquanto somente 7 deles afirmaram não gostar.

Dos filmes que assistem considerando os gêneros conhecidos popularmente, como ação, comédia, drama e romance, os gêneros comédia e ação sobressaíram entre as opções oferecidas na entrevista. (tabela 4, gráfico 2)

Tabela 4 – Preferência dos alunos por gênero de filme

Qual é sua preferência pelos gêneros de filme?	
Ação	36
Animação	14
Comédia	52
Drama	13
Documentário	17
Ficção	6
Suspense	14
Romance	17
Terror	19
Total	188

(Organizado pelo autor)

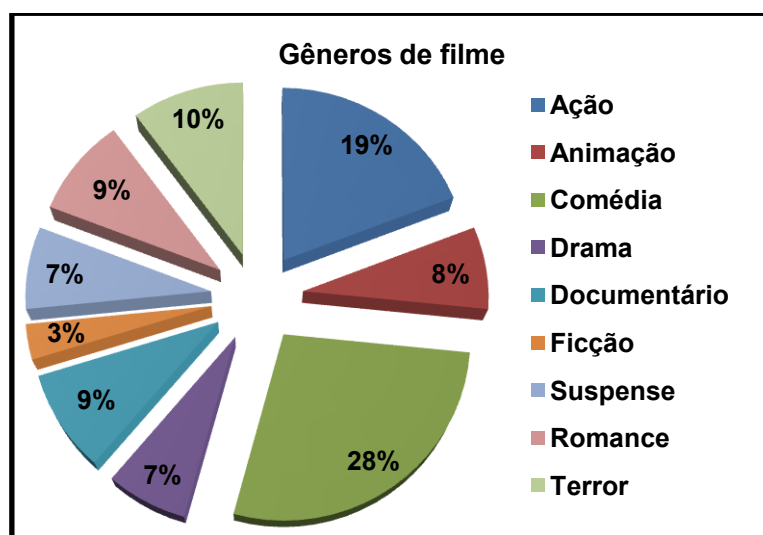


Gráfico 2 – Porcentagem de alunos e seus gêneros de filmes preferidos

Do total de alunos entrevistados, 172 deles afirmaram que costumam assistir os filmes em sua residência. A frequência por mês com que assistem pode ser analisada conforme as informações na tabela 5 e gráfico 3. Além disso, foi perguntado aos alunos quais os meios como costumam assistir seus filmes. Neste item, destacou-se a TV paga como o principal meio técnico usado para o ato de assistir filmes. (tabela 6, gráfico 4)

Tabela 5 – Quantidade de filmes que os alunos assistem por mês

Qual é a quantidade de filmes que assiste por mês?	
1 a 3 filmes	119
4 a 7 filmes	32
8 a 11 filmes	20
12 a 15 filmes	7
Mais de 15 filmes	10
Total	188

(Organizado pelo autor)

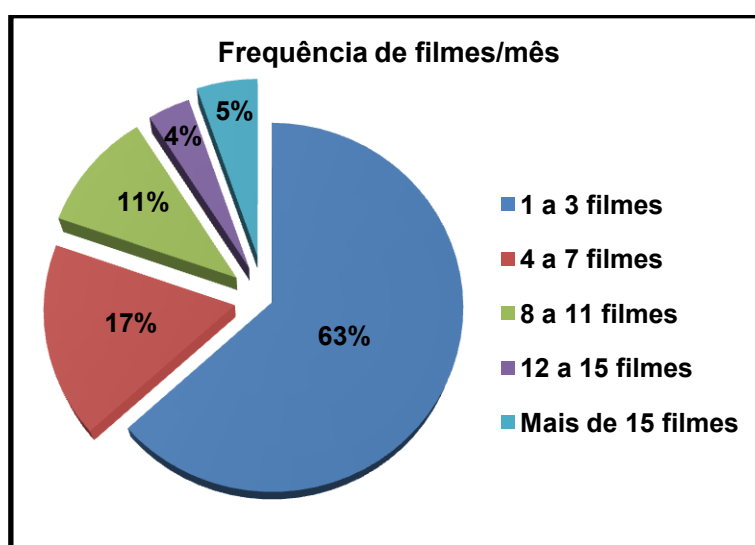


Gráfico 3 – Porcentagem de filmes que os alunos assistem por mês

Tabela 6 – O que os alunos utilizam para ver os filmes

Como assiste aos filmes?	
TV Aberta	50
TV Paga	69
Vídeo Locadora	13
Internet	28
Compra de filmes	28
Total	188

(Organizado pelo autor)

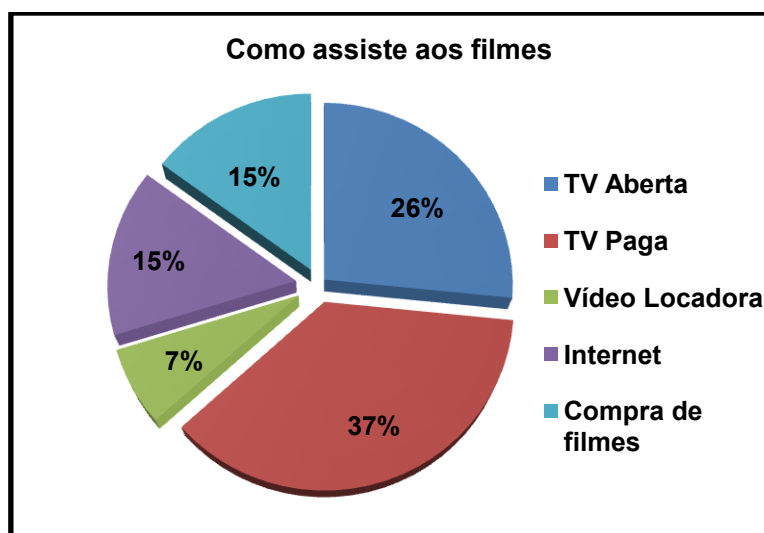


Gráfico 4 – Porcentagem de alunos conforme os meios que assistem

Outro questionamento direcionado aos alunos foi sobre a possível relação entre os filmes que haviam assistido e os temas das aulas de Geografia, ou seja, com que frequência costumam reconhecer nos filmes de ficção que assistem, os conteúdos de Geografia trabalhados na escola. Com base nos dados da tabela 7 e gráfico 5 percebe-se que os alunos que encontram muito e regularmente alguma relação das temáticas geográficas nos filmes não passam de um quarto das respostas.

Tabela 7 – Frequência com que os alunos encontram relação entre conteúdos da Geografia e os filmes que assiste

Relação dos filmes que assiste com os conteúdos didáticos da Geografia	
Nenhuma	62
Pouca	79
Regularmente	19
Muito	28
Total	188

(Organizado pelo autor)

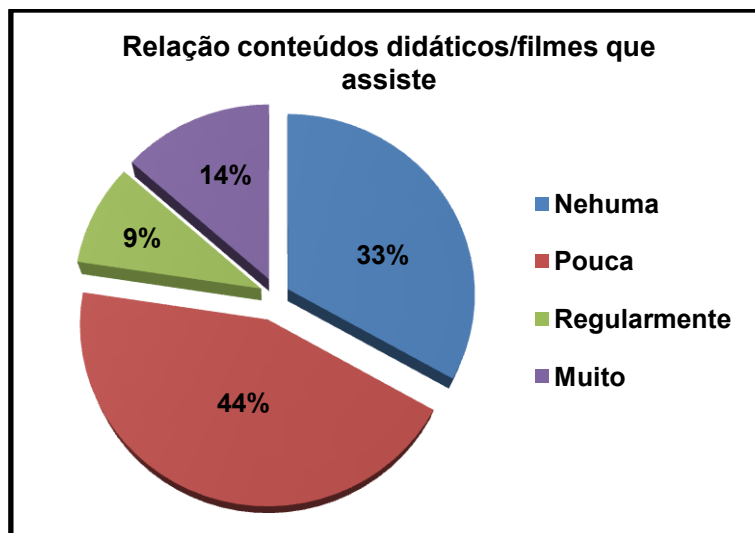


Gráfico 5 – Porcentagem de alunos que encontram relação de temas da Geografia nos filmes que assiste

A segunda etapa (etapa 2) consistiu em um recorte entre as escolas visitadas, das quais selecionou-se a **Escola Estadual Virginia Ramalho** para a realização da sequência didática. Esta escola possui uma turma noturna de 1º, 2º e 3º ano de ensino médio da EJA, além de ensino fundamental e médio regular nos outros períodos. Por meio de autorização da direção escolar e dos professores responsáveis pelas turmas foi possível entrar em acordo sobre o dia de aplicação da atividade didática e as séries participantes.

O 1º e 2º ano do ensino médio foram as classes viabilizadas a participar da sequência didática com o filme *O homem que virou suco*. O 3º ano não pode participar porque o dia estabelecido para a atividade na sala de vídeo coincidiu com a data de avaliação de outra disciplina. A aplicação didática ocorreu com as duas turmas explicitadas no dia 11 de outubro de 2013, e para isso contou com a colaboração de outros professores efetivos da escola, os quais disponibilizaram suas aulas para a prática proposta. Diante disso, foi possível viabilizar o desenvolvimento e conclusão da atividade em um dia, fato que seria impossível apenas com as aulas de Geografia.

Definidas as condições junto à direção e docente de Geografia responsável pelas turmas, foi possível estruturar as etapas de aplicação da sequência didática. Neste processo, optou-se pela seguinte sequência prática: contextualização e sinopse

do filme; exibição integral do mesmo; debate sobre a obra assistida e sua relação com os conteúdos da Geografia; e por fim, aplicação de entrevistas¹⁶.

A contextualização e sinopse do *O homem que virou suco* foram necessárias, pois além de seu lançamento ter sido numa época de forte repressão do Estado (ditadura), sua história retrata um migrante nordestino não conformado com as condições de vida impostas a ele quando chega a São Paulo. A rebeldia do personagem principal frente às situações degradantes de trabalho, moradia, além de alvo constante de preconceito, torna o filme peculiar para o momento histórico. Esta introdução ao filme, que durou aproximadamente cinco minutos, foi breve e pontual.

Em seguida, foi exibido para os alunos o filme completo, sem interrupções. Tal método foi empregado tendo em vista a disponibilidade de tempo concedido para a realização da sequência didática e pela intenção de observar a reação dos estudantes a essa linguagem sem a interferência do professor. O filme, cuja duração é de 97 minutos foi exibido na sala de vídeo da escola para as duas turmas (1º e 2º ano de Ensino Médio), totalizando 31 alunos. A professora de Geografia e o professor de Língua Portuguesa também estavam presentes na exibição. Como combinado, após a exibição do filme os alunos foram para o intervalo, retornando após vinte minutos para a continuação da atividade.

Foi realizado um debate sobre o filme com os estudantes e os professores. Parte significativa dos alunos presentes manifestou-se expondo suas opiniões, compreensões e análises do que haviam visto na obra fílmica. Este debate, o qual durou aproximadamente uma hora, foi registrado¹⁷ por meio de uma câmera de vídeo para posterior análise, a câmera foi colocada de forma a apenas registrar o áudio, nenhum aluno foi identificado e a gravação não será publicada.

¹⁶ O modelo desta entrevista encontra-se na íntegra no anexo deste trabalho.

¹⁷ Conforme combinado previamente com os alunos, o registro das imagens não foi divulgado.

O desenvolvimento do debate ocorreu de maneira dialogada, permitindo a troca de ideias sobre o que havíamos compreendido sobre o filme e o personagem principal, bem como suas ações sobre os espaços representados.

Finalizado a discussão, a qual transcorreu de modo contínuo, aplicou-se uma breve entrevista para saber a opinião dos alunos a respeito da atividade efetuada e se a mesma havia contribuído para o entendimento dos conteúdos do ensino de Geografia trabalhados durante o segundo semestre de 2013. Observações e anotações textuais foram feitas no decorrer do debate sucedido.

Todos os discentes presentes opinaram, por meio das entrevistas, ter gostado de ver o filme na íntegra na escola. Além disso, a maioria afirmou tanto ter identificado no filme temas relacionados à disciplina de Geografia, tabela 8 e gráfico 6, como também aprovou o debate realizado e sua contribuição para o entendimento de algumas temáticas geográficas, tabela 9 e gráfico 7.

Tabela 8 – Quantidade de alunos que identificou temas da Geografia no filme

O filme possui temas pertencentes ao ensino de Geografia?	
Sim, bastante	24
Alguns	4
Não, nenhum	3
Total	31

(Organizado pelo autor)

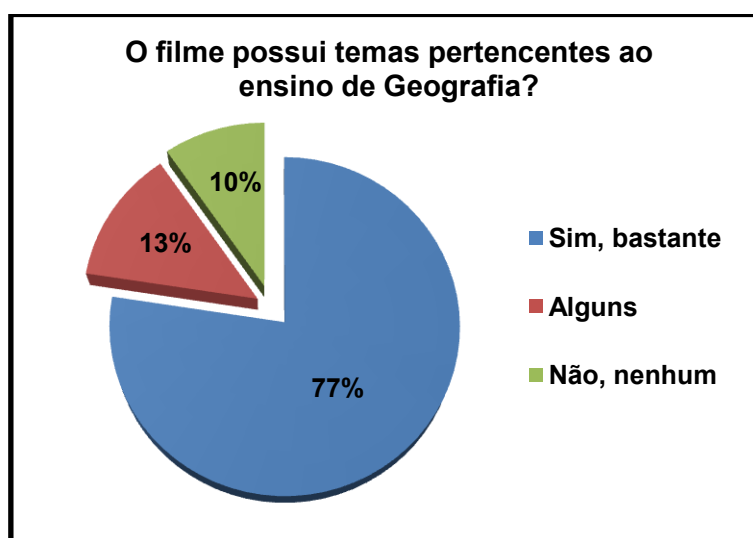


Gráfico 6 – Porcentagem dos alunos que identificaram temáticas do ensino de Geografia no filme

Tabela 9 –Quantidade de alunos que afirmaram ter o debate contribuído para o entendimento de alguns temas da Geografia

O debate contribuiu para entender temas da Geografia?	
Sim, bastante	22
Alguns	7
Não, nenhum	2
Total	31

(Organizado pelo autor)

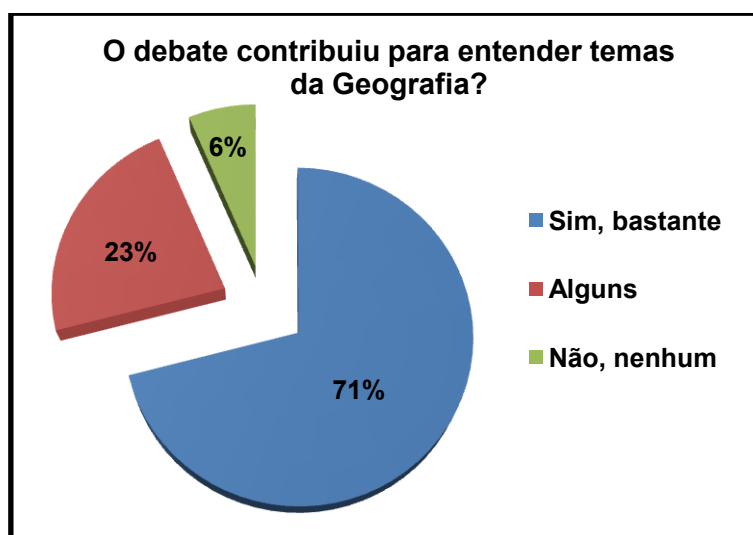


Gráfico 7 – Porcentagem de alunos que afirmaram ter o debate contribuído para o entendimento de alguns temas da Geografia

Perguntado¹⁸ sobre os assuntos citados e discutidos na atividade (filme e debate) os 31 alunos apontaram, conforme a tabela 10, diversas temáticas encontradas. Por fim, todos responderam de forma afirmativa que gostariam de ter mais aulas com essas dinâmicas, justificando de maneira dissertativa sua resposta.

Tabela 10 – Temas identificados pelos alunos durante a sequência didática

Temas identificados na sequência didática	
Migração	22
Trabalho	24
Preconceito	24
Subemprego	17
Êxodo rural	13
Submoradia	19
Marginalização	16
Industrialização	18

¹⁸ Há de salientar que nesta pergunta foi permitido aos alunos assinalar quantas opções desejassem, motivo pela qual tornou-se inapropriado a produção de gráfico porcentual.

Greve	21
Desigualdade Social	24
Violência urbana	17
Urbanização	16

(Organizado pelo autor)

Enquanto os discentes respondiam o questionário, foi possível explicar a influência do cinema no cotidiano das pessoas e o quanto devemos atentar-nos aos conteúdos que vemos na escola, relacionando-os a experiência de vida de cada um, e a representação de espaços e modos de vida disseminada pelas grandes mídias. Desse modo concluímos a aplicação da sequência didática proposta para as turmas de 1° e 2° ano de Ensino Médio da EJA na escola referida e passamos a concentrar-se, daí em diante, na análise e discussão das informações obtidas.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no levantamento bibliográfico e nos dados obtidos durante o desenvolvimento prático deste estudo, pudemos problematizar os resultados e discorrer algumas considerações e reflexões a respeito da temática trabalhadas. Inicialmente nos debruçaremos sobre as informações da primeira etapa (etapa 1), composta pelas entrevistas e visita as escolas, em seguida sobre os dados da segunda etapa (etapa 2) onde realizamos a sequência didática e as entrevistas com os estudantes que participaram da atividade e, por fim, uma avaliação geral do estudo.

Por meio das entrevistas aplicadas nas turmas de EJA das escolas do município de Ourinhos, conseguimos traçar algumas características deste público e sua proximidade com o cinema. Notou-se, a partir da observação das tabelas e gráficos citados no item 3.3, logo nas primeiras visitas, que os discentes possuíam grande afeição por assistir filmes em seu dia-a-dia, dado a desproporção entre os que responderam que gostam e os que não gostam. A esmagadora maioria gosta, e portanto, possui contato rotineiro com os filmes. Esta informação é considerável

quando pensamos em práticas pedagógicas alternativas no ensino escolar de EJA que superem as propostas tradicionais da aula expositiva.

Em toda a bibliografia consultada, nenhum autor deixou de mencionar o papel fundamental do professor quanto à inserção de aparatos tecnológicos, bem como, de outras metodologias alternativas em ambiente escolar. Cabe ao professor discernir os objetivos com que será utilizado o recurso e o modo de associação dos conteúdos do ensino escolar. Será o professor que dará o enfoque para cada atividade, ele pode tornar a mesma significativa ou apenas mais uma para os estudantes.

Nesta pesquisa percebeu-se, certa preferência pelos gêneros fílmicos de comédia e ação. Estas características constataam que o ato de assistir um filme é um entretenimento cultural do nosso século amplamente consumido pelas pessoas, muitas vezes usufruídos de maneira despretensiosa e acrítica. Alguns discentes afirmaram em conversas informais usar os filmes como um passa tempo.

As visitas realizadas nas escolas de Ourinhos permitiram o contato direto com os estudantes de EJA, momento em que conversas entre pesquisador e alunos foram estabelecidas e sistematizadas por meio de anotações. A aplicação das entrevistas em cada sala durou aproximadamente de 15 a 20 minutos e observou-se que em muitas escolas, principalmente às localizadas nas periferias do município, os alunos apresentam baixo nível de renda em seus empregos.

Quase todos os alunos são trabalhadores e exercem funções que exigem jornadas de trabalho bastante elevadas e com poucos dias de descanso. Muitos estudantes declararam seus empregos durante as conversas, e pode-se destacar que os mais frequentemente citados foram: atendente comercial, mecânico, diarista, auxiliar de transporte, comerciante, entre outros.

O perfil socioeconômico dos alunos da EJA interfere diretamente no acesso as atividades culturais disponíveis no município e conseqüentemente sua oportunidade de freqüentar o cinema. Observando os dados das entrevistas (etapa 1) nota-se que quase a totalidade dos discentes preferem assistir os filmes em suas residências, e

destes, mais de 60% utilizam a TV paga e TV aberta. Tais elementos nos mostram que o acesso ao cinema por parte destes alunos é ínfimo, levando-os a substituir por outros meios como a TV.

Outro ponto interessante refere-se na quantidade de alunos que não encontram nenhuma ou pouca relação dos filmes que assistem com os conteúdos do ensino de Geografia. O professor, neste caso, possui papel elementar na mediação das representações do cinema com os conteúdos da Geografia, tanto em seu aspecto artístico como produto da indústria cultural. Para que isso seja possível, o docente necessita atentar-se ao meio cinematográfico, pois suas representações muitas vezes imitam e distorcem a realidade, conforme a ideologia dominante e seus interesses. Tal matéria pode e deve ser utilizado a favor do ensino.

Assim, tendo como foco de análise o filme *O Homem que virou suco*, se faz necessário algumas ponderações. A produção mostra um nordestino cuja vivência está plenamente marcada pela exploração do trabalho e preconceito em suas diversas formas e retratações. Paraibano, Deraldo sai de sua terra natal em direção a São Paulo almejando conseguir trabalho para a sua sustentação. Sua trajetória na metrópole, no entanto, será fortemente marcada pelo reflexo que Severino, um operário nordestino que também rumou para a cidade grande, terá em sua vida.

Na tentativa de se manter na cidade, Deraldo abre mão de sua habilidade de fazer poesias e literatura de cordel para se arriscar naquilo que era, para os outros, “emprego de verdade”: Trabalhar no mercado, na construção civil, na construção do metrô, na casa de madame. Sua vida, contudo, sofre reviravolta quando passa a ser confundido com um operário assassino de seu patrão, o cearense Severino. A trama fílmica passa partir de então, a se empenhar na representação de como o trabalho tomou dimensões e roupagens diversificadas na trajetória de Deraldo, uma síntese de milhares de nordestinos que tentam a vida na cidade grande e que são alvos constantes de preconceito pela sua origem e cultura.

Desta forma, o personagem principal, num momento em que vê todas as suas possibilidades esgotadas por sua inadequação naquela esfera laboral, o personagem se entrega na busca de Severino, cuja sanidade sucumbira aos infortúnios desse mesmo mundo do trabalho. Nessa busca, Deraldo acaba se deparando com aquilo que temia acontecer consigo caso insistisse na adaptação de sua vida conforme os ditames da sociedade, a qual não lhe dava condições materiais e psíquicas suficientes para se manter. Consciente e munido com as armas que a burocracia lhe impusera, Deraldo volta a ser poeta, vendendo suas poesias pelas ruas de São Paulo.

É importante destacar a adequação que ocorreu nesta pesquisa frente às condições existentes, pois o tempo disponível para aplicação de toda sequência didática foi modificado frente às possibilidades emergidas. Na elaboração deste estudo, tínhamos como intenção aplicar a sequência de atividades (filme e debate) em quatro aulas¹⁹ distribuídas em duas semanas. Entretanto, conforme os contatos foram sendo efetuados entre as partes envolvidas (pesquisador, direção escolar, e professora de Geografia responsável pelas turmas escolhidas), surgiu como possibilidade aplicar a sequência num único dia. Tal eventualidade, a qual surgiu como sugestão da própria direção escolar e da professora de Geografia, acabou sendo inserida no estudo em questão.

Desta forma, a sequência didática inicialmente planejada para quatro aulas desdobrou-se em uma intervenção didática composta por exibição do filme e debate. Sobre o debate realizado com as turmas de 1º e 2º ano de ensino médio de EJA, considerou-se que o mesmo ocorreu de forma satisfatória, alcançando bons resultados no que tange o ensino de Geografia com o uso do cinema. Muitos alunos se envolveram plenamente na discussão, pois identificaram no personagem, e as situações por ele vivida, certa proximidade com suas próprias vidas. Essa correlação foi exposta por alguns alunos ao relatarem suas experiências de vida, momento em

¹⁹ Caso não seja possível a execução da sequência didática num único dia, como foi o caso deste trabalho, sugerimos quatro aulas para o seu desenvolvimento e conclusão.

que justificavam a insatisfação e revolta do personagem principal frente às condições degradantes de vida.

Ao longo dos diálogos entre os envolvidos percebeu-se que o nível de compreensão do filme e de alguns conteúdos do ensino de Geografia foi transformando-se. Inicialmente, foi pedido aos estudantes que explanassem seus entendimentos a respeito do filme assistido. Daí em diante, vários diálogos ocorreram entre os alunos, momento em que constatou-se uma construção conjunta sobre o sentido que o filme exibido possuía. Em alguns instantes, tanto a professora de Geografia como o pesquisador, evidenciavam algum aspecto retratado no filme seguido de explicação do conteúdo do ensino de Geografia tais como: a urbanização, a industrialização, a migração, a desigualdade social, a segregação socioespacial, entre outros. Tais intervenções foram realizadas conforme o debate abrangia assuntos relacionados aos conteúdos já trabalhados ao longo do semestre letivo, ou seja, foram introduzidos com propósitos didáticos.

As entrevistas realizadas após o debate mostrou que grande parte dos alunos identificaram no filme assistido muitos temas relacionados à Geografia. Este resultado obtido contrariou as primeiras entrevistas que apontaram a maioria não encontrar nenhuma relação dos filmes que assisti com os conteúdos didáticos visto em sala de aula. Um dos possíveis motivos que explicam o resultado alcançado neste estudo foi o debate realizado, pois dos alunos presentes, 22 responderam que o debate contribuiu para o entendimento de vários temas do ensino de Geografia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto neste estudo, pode-se perceber que o cinema ocupa atenção de parte considerável de alunos da Educação de Jovens e Adultos, fato relevante para o ensino, pois trata-se de um elemento cultural amplamente apreciado na sociedade contemporânea capaz de atingir ótimos resultados quando utilizado na educação. Agregado a isso, vemos que os meios de comunicação como a TV por

assinatura e TV aberta, preferencialmente, agem na reprodução de filmes ao grande público.

As possibilidades de associação entre o ensino de Geografia e o cinema pode se dar em diversas maneiras e com diferentes propósitos. Os autores que serviram de referencial teórico nesta pesquisa enfatizaram a necessidade de inserção dos filmes no ensino discernindo aquilo que se pretende trabalhar, pois além de ser uma construção de códigos, linguagens, ideologias da cultura de quem os realiza, também difundem representações da realidade em que vivemos. Estas representações, apesar de não ser a realidade, quando associados ao ensino pode estabelecer mediações sobre as relações entre o encenado e a vida cotidiana.

Através da teoria e da prática buscou-se aproximar o ensino de Geografia e o cinema, não de forma conclusiva e generalizadora, mais com o objetivo de experienciar como os temas do espaço vivido e das representações do espaço podem auxiliar no entendimento de conteúdos da disciplina para o ensino médio de EJA. Os resultados alcançados nesta pesquisa apontam que o uso do cinema, quando bem planejado e executado, pode constituir atividade pedagógica relevante e prazerosa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **O iluminismo como mistificação das massas**. Em: ALMEIDA, J. M. B. Indústria cultural e sociedade. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 05- 44

ANTUNES, C. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALMEIDA, M. J. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ARAÚJO, C. A. A. **Problematizando o conceito de “meio” de comunicação**. In: e-Com, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas2.unibh.br/index.php/ecom/article/view/486>>. Acesso 22 set. 2013

BARBOSA, J. L. **A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social**. GEOgraphia, Niterói, vol. 2, n. 4, 2000, p. 69-88. Disponível em:

<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/30/28>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

BARBOSA, J. L. **As Paisagens Crepusculares da Ficção-Científica: A Elegia das Utopias Urbanas do Modernismo**. São Paulo: Tese de Doutorado, 2002.

BARBOSA, J.L. **Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado**. In: CARLOS, A.F.A. (Org.) *A Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, J. L. **A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social**. *GEOgraphia*, Niterói, vol. 2, n. 4, 2000, p. 69-88. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/30/28>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

BELLONI, M.L. **Educação para a mídia: missão urgente da escola**. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL, Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BOER, G. L. **Geografia Cultural e Cinema: possibilidades de análise do espaço geográfico no filme *Adeus, Lênin!*** Ourinhos, SP: Relatório FAPESP, 2012.

CLAVAL, P. A. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. (Trechos selecionados).

_____. **As abordagens da Geografia cultural**. Em: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 89-117.

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

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

COELHO, T. **O que é Indústria Cultural**. Coleção Primeiros Passos, 1980

CORRÊA, R. L. **Espaço, um conceito-chave da Geografia**. Em: 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

CORRÊA, R. L. **Carl Sauer e a escola de Berkeley – uma apreciação**. Em: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001.

COSGROVE, D. E. **Idéias e cultura: uma resposta a Don Mitchell**. *Espaço e Cultura*. Edição comemorativa (1993-2008). Rio de Janeiro, 2008, p. 107-109.

COSTA, M. H. B. V. **Geografia cultural e cinema: práticas, teorias e métodos.** In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Geografia: temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2005.

COSTA, M. H. B. V. **Construções culturais** – representações fílmicas do espaço e da identidade. Entre-Lugar, Dourados/MS, ano 1, n. 2, 2º semestre de 2010, p. 17-32.

COSTA, M. H. B. V. **Dogville:** um estudo do espaço fílmico/cênico pós-moderno. Repertório: Teatro & Dança. Salvador, ano 12, n. 13, 2009, p. 98-102. (a)

COSTA, M. H. B. V. **Espaços de subjetividade e transgressão nas paisagens fílmicas.** Pro-Posições. Campinas, v. 20, n. 3 (60), set./dez, 2009, p. 109-119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a08.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2012. (b)

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** 2.Ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

_____, J.; DUNCAN, N. **Reconceitualizando a idéia de cultura em Geografia:** uma resposta a Don Mitchell. Espaço e Cultura. Edição comemorativa (1993-2008). Rio de Janeiro, 2008, p. 111-115.

FANTIN, M. **Mídia-educação e cinema na escola.** Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/174/172>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

FERRAZ, C. B. O. **Cinema e Geografia:** a imagem e a paisagem na construção de uma mitologia moderna - a literatura, a pintura e o filme de western. Texto inédito. Presidente Prudente, FCT/UNESP, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEIGER, P. P. **Ciência, arte e a Geografia no cinema de David Lynch.** GEOUSP. Espaço e Tempo, São Paulo, nº 15, 2004.

HOUAISS, I. A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JACKSON, P. **A idéia de cultura:** uma resposta a Don Mitchell. Espaço e Cultura. Edição comemorativa (1993-2008). Rio de Janeiro, 2008, p. 103-105.

KOZEL, S. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

LEÃO, V. P.; LEÃO, I. C. **Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2008.

LOTMAN, Y. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Estampa, 1978, cap. 5, p. 75-79.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, 2004

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 5.

MITCHELL, D. **Não existe aquilo que chamamos de cultura: para uma reconceitualização da idéia de cultura em Geografia**. Espaço e Cultura. Edição comemorativa (1993-2008). Rio de Janeiro, 2008, p. 81-101.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2007.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, A. A.; FERRAZ, C. B. O. **Cinema e geografia: em busca de aproximações**. Espaço Plural. Marechal Rondon/PR, ano VIII, n. 16, 1º Semestre 2007, p. 75-78.

OLIVEIRA JR, W. **O que seriam as geografias de cinema? Leituras transdisciplinares de telas e textos**, 2012 Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/wenceslao.htm>. Acessado em 15 de ago. 2012.

_____. **O cinema e a Geografia num percurso de dor: a via crucis de Dora em "Central do Brasil"**. Entre-lugar. Dourados/ MS, ano 1, n. 1, 1º semestre de 2010, p. 33-48.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. (Org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REVISTA DE HISTÓRIA.COM. BR. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/camera-na-mao-politica-na-cabeca>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo. Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

_____. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e método**. Em: Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 9-27.

_____. **O espaço geográfico como categoria filosófica**. Terra Livre – O espaço em Questão. São Paulo, n. 5, 1988, s/p.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, E. F. F. **A Linguagem Imagética no Ensino de Geografia**. Ourinhos, SP: Trabalho de Conclusão de Curso, 2012.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas sobre epistemologia da Geografia**. Cadernos Geográficos, n. 12, maio. 2005, p. 05-63.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

VIANA, C. E. **O processo educacional: a mídia na escola**. Dissertação Mestrado. São Paulo, 2000.

SITES CONSULTADOS

<http://portal.in.gov.br/>. Acesso em nov. 2012.

<http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em jan. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Levantamento bibliográfico

ARCHELA, R. S; CALVENTE, M. C. M. H. (Org.) **Ensino de geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: Aduel, 2008.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAUI, M. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa: Editora Presença, 2002.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. Tradução Wladimir Araujo. São Paulo: Editora Ibrasa, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: neurose**. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997. 1 v.

MORIN, E. **Cultura de massa no século XX: necrose**. Tradução Angenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997. 2 v.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004

SERPA, A. (Org.) **Espaços Culturais: vivências, imaginação e representações**. Salvador: Edufba, 2008.

SILVA, C. E. L. (Org.) **Comunicação, hegemonia e contra-informação**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANEXO B – Levantamento filmográfico

A Via Láctea. Direção: Lina Chamie. Produção: Lina Chamie. São Paulo: Girafa Filmes; M & G Ricca; Europa filmes; M.A. Marcondes; TeleImage, Brasil: 2007. 1 DVD (88min).

DOIS Coelhos. Direção: Afonso Poyart. Produção: Afonso Poyart; Angela Farinello. São Paulo: Imagens Filmes, Brasil: 2011. 1 DVD (111min).

ENSAIO Sobre a Cegueira. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Niv Fichman; Andrea Barata Ribeiro; Sonoko Sakai. São Paulo, Brasil: 2008. DVD (121min).

FEBRE do Rato. Direção: Cláudio Assis. Produção: Julia Moraes; Cláudio Assis. Recife: Imovision, Brasil: 2011. 1 DVD (110min).

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Rio de Janeiro: Bananeira Filmes, Brasil: 2003. 1 DVD (100min).

O Homem que Virou Suco. Direção: João Batista de Andrade. Produção: Wagner de Carvalho. São Paulo, Brasil: 1981. DVD (97min).

O Invasor. Direção: Beto Brant. Produção: Renato Ciasca; Bianca Villar. São Paulo, Brasil: 2001. DVD (97min).

SALVE Geral. Direção: Sergio Rezende. Produção: Joaquim Vaz de Carvalho. São Paulo: Toscana Audiovisual, Brasil: 2009. 1 DVD (119min).

SÃO Paulo Sociedade Anônima. Direção: Luís Sérgio Person. Produção: Renato Magalhães Gouvêa. São Paulo, Brasil: 1965. DVD (111min).

VERÔNICA. Direção: Maurício Faria. Produção: Sílvia Fraiha. Rio de Janeiro: Europa Filmes, Brasil: 2009. 1 DVD (90min).

ANEXO C – Entrevista (etapa 1)

1 – Sexo: Masculino () Feminino()

2 – Idade: Menos de 20 anos ()

20 a 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

51 a 60 anos ()

61 a 70 anos ()

Mais de 70 anos ()

3 – Que ano do ensino médio escolar (EJA) se encontra?

1° ano () 2° ano () 3° ano ()

4 – Gosta de assistir filmes?

Sim () Não ()

5 – Qual gênero entre os filmes que assiste gosta mais?

Ação ()

Animação ()

Comédia ()

Drama ()

Documentário ()

Ficção-Científica ()

Suspense ()

Romance ()

Terror ()

6 – Onde é que costuma assistir filmes?

Casa () Cinema () Outros lugares ()

7 – Qual a frequência com que assisti filmes por mês?

1 a 3 filmes ()

4 a 7 filmes ()

8 a 11 filmes ()

12 a 15 filmes ()

Mais que 15 filmes ()

8 – Caso sua resposta tenha sido

“Casa” na questão 6, como costuma assistir os filmes?

TV aberta ()

TV paga ()

Vídeo locadora ()

Internet ()

Compra de filmes ()

9 – Os filmes que você assiste costumam ser:

() Legendados () Dublados

10 – Prefere filmes de que origem?

Nacional () Internacional ()

11 – Você encontra alguma relação ou aproximação entre os conteúdos didáticos de Geografia e os filmes que assiste?

Nenhuma()

Pouco ()

Regularmente ()

Muito ()

12 – Você se lembra de algum filme que tenha assistido e que o fez lembrar algum tema trabalhado em aulas de Geografia?

Sim () Não ()

13 – Caso sua resposta seja “Sim” na questão anterior, qual o nome do filme?
R: _____

ANEXO D – Entrevista (etapa 2)

1 – Você gostou de assistir um filme por inteiro na escola?

Sim ()

Não ()

2 – Em sua opinião, o filme brasileiro “*O homem que virou suco*”, possui temas relacionados à disciplina de Geografia?

() Sim, bastante.

() Alguns.

() Não, nenhum.

3 – O debate realizado após a exibição do filme contribuiu de alguma forma para a compreensão de alguns temas da Geografia?

() Muito

() Pouco

() Não

4 – Quais dos temas abaixo você acredita que foram citados e/ou discutidos na atividade (filme e debate)? Assinale quantas opções desejar.

() Migração

() Trabalho

() Preconceito

() Subemprego

() Êxodo rural

() Submoradia

() Marginalização

() Industrialização

() Greve

() Desigualdade social

() Violência urbana

() Urbanização

() Outros _____

5 – Você gostaria de ter mais aulas como essa? Justifique.

R: SIM ()