

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

JOÃO HENRIQUE MACHADO MEINKE

**O RECURSO AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE TRADUÇÃO
NAS AULAS DE GEOGRAFIA**

Porto Alegre, RS, Brasil

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

JOÃO HENRIQUE MACHADO MEINKE

**O RECURSO AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE TRADUÇÃO
NAS AULAS DE GEOGRAFIA**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Luciano Bedin da Costa

Porto Alegre, RS, Brasil

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

JOÃO HENRIQUE MACHADO MEINKE

**O RECURSO AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE TRADUÇÃO
NAS AULAS DE GEOGRAFIA**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Luciano Bedin da Costa
Faculdade de Educação da UFRGS
Departamento de Estudos Básicos

Prof. Rafael da Rocha Ribeiro
Instituto de Geociências da UFRGS
Departamento de Geodésia

Prof. Cristiano Bedin da Costa
Faculdade de Educação da UFRGS
Departamento de Ensino e Currículo

AGRADECIMENTOS

De cara, agradeço às mulheres da minha vida, que me alicerçaram não só ao longo da graduação mas principalmente ao longo de toda a minha caminhada enquanto ser: à mãe, minha razão maior da vida, minha jóia, meu amor e meu maior exemplo de empatia e amor ao próximo; à vó, meu exemplo maior de luta; e à Lise, por me ensinar que a vida pode e deve ser lida a partir de infinitas perspectivas.

Agradeço ao pai pelo suporte e por me ensinar que somos apenas exemplos de vida; que não somos certos nem errados, mas apenas seres únicos com particularidades específicas, com fraquezas e forças particulares. Agradeço ao Tulio, à Lele e ao Artur pela parceria e por despertarem em mim a vontade de ser um bom exemplo. Agradeço ao Pedro, ao LE9 e ao João pelo ombro, pela confiança e pelos conselhos.

Agradeço à gata por não soltar da minha mão e por dividir a vida comigo.

Agradeço ao Gustavo, à Laura, à Rafa e ao Artur por me ajudarem a seguir no curso quando mais precisei.

Agradeço à Márcia por tudo que me fez enxergar dentro de mim.

Por fim, agradeço à Dalva, à Lia e à Zica, por me entenderem mesmo sem me entender quando ninguém me entendia.

RESUMO

A presente pesquisa reflexiona sobre o uso do recurso audiovisual em sala de aula. Para isso, primeiramente problematiza a atual configuração e os moldes no qual se encontram a maioria das salas de aula do cenário brasileiro. Ressalta a importância e o respeito às diferentes linguagens no âmbito escolar, suas possíveis traduções e valoriza a relatividade da verdade. Após, aproxima a arte cinematográfica da Geografia enquanto ciência e relaciona a análise fílmica com o trabalho de campo. Reconhece a importância do cinema como formador de opinião e instrumento de poder. E, por fim, ao aproximar teoria e prática, procura elencar as principais preocupações por parte do professor ao se utilizar do recurso audiovisual em sala de aula e defende propostas de atividades em sala de aula que fomentam a liberdade e a autonomia por parte dos alunos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca auxiliar professores nas suas propostas de aula e somar reflexões ao tema pouco abordado até então.

Palavras-chave: Cinema, Educação, Geografia, Verdade, Poder, Autonomia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 PARA QUÊ(M) ENSINAR GEOGRAFIA	13
1.1 SOBRE REALMENTE ENSINAR GEOGRAFIA.....	15
1.2 NOTAS SOBRE TRADUÇÃO, LINGUAGEM E A INEXISTÊNCIA DA VERDADE	18
2 DA CINE-GEOGRAFIA AO GEO-CINEMA	21
2.1 DO OLHAR GEOGRÁFICO PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL.....	21
2.2 UM TRABALHO DE CAMPO (SEM SAIR DO LUGAR)	23
3 O ESTADO DA ARTE NA DIDÁTICA CINE-GEOGRÁFICA	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41

INTRODUÇÃO

Trato essa pesquisa como sendo fruto não apenas de meus anos de graduando, mas de vinte e poucos anos de admiração por produções audiovisuais, idas ao cinema, estudo por meio de filmes e também por evidenciar, em muitas situações, o uso inadequado do recurso em sala de aula.

O fato dos filmes exporem distopias distintas e sugerir “mundos” alternativos sempre me fascinou. São incontáveis as vezes que, ao longo de minha infância, assisti à “tríade” de longas metragens que era moda na época: “O Rei Leão” (O REI ..., 1994) , “Vida de Inseto” (VIDA ..., 1998) e “*Toy Story*” (TOY ..., 1995). Confesso que até hoje, com 25 anos de idade, ainda repito a contemplação desses filmes. E fico cada vez mais apaixonado por eles à medida que a cada vez que assisto percebo novos nuances, detalhes e enfoques que foram propostos pelos que produziram tais obras.

Um filme que antigamente me ajudava a dormir como “Vida de Inseto” (VIDA ..., 1998), hoje assisto como um filme que mostra uma analogia entre um jogo de poderes em que um grupo de gafanhotos explora a força de trabalho de um grande número de formigas. “*Toy Story*” (TOY ..., 1995) também foi um filme que hora me ajudou a dormir, dar risadas e fantasiar sobre a possibilidade de meus brinquedos terem vida, e hoje percebo como um filme que reflexiona sobre mudanças em relações pessoais e ajuda a lidar com o que aparentemente é estranho, mas no fundo é algo que pode vir a somar.

Antigamente, eu assistia “O Rei Leão” (O REI ..., 1994) fantasiando sobre como seria a minha vida enquanto um animal. Hoje, ao contemplar tal película, assisto a um filme sobre a ciclicidade da vida, sobre como superar perdas e vejo na música Hakuna Matata um mantra a ser repetido diariamente como combustível de enfrentamento para as adversidades do meu cotidiano.

Além dessas contemplações caseiras, outro “disfrute” das artes audiovisuais que tive o privilégio de acompanhar ao longo de minha caminhada pessoal e profissional foram as idas ao cinema. Tal configuração física de uma sala de cinema, com som de alta qualidade e telas gigantescas, a tradição da pipoca e do refrigerante, famílias e amigos encontrando-se em um lugar de confraternização onde a principal atração é a experiência fílmica, também fomentaram esse meu amor pelo meio audiovisual.

Lembro como se fosse ontem, o dia em que meu pai levou eu e meu irmão para assistirmos ao filme “Pokémon O Filme 2000” (POKÉMON ..., 1999). Contando assim parece besteira, mas o fato de a tradição do cinema fazer com que meu pai, um homem de postura séria, que dá muito valor à cultura regional e tem grande receio com novas tecnologias e com culturas estrangeiras mesclando-se com a cultura local, levar seus dois filhos para ver um longa-metragem japonês que na época era moda, marcou-me a ponto de eu perceber no cinema um modo de experimentar e aproximar culturas. Se não fosse o cinema, acredito que ele nunca teria dedicado 109 minutos da sua atenção para algo tão exótico em sua própria visão.

Além de ressignificações e choques de cultura, outro ponto que fomentou meu fascínio pela 7ª arte foi quando descobri no recurso audiovisual um meio de estudo. Foi durante o período em que eu estava estudando para o vestibular. Como meu forte nunca foi uma boa organização pessoal. Os conteúdos estavam acumulando-se e percebi que havia pouco tempo para estudar todo o conteúdo que eu queria.

Foi então que encontrei na internet uma lista com o título de “Filmes que Contam História”. Era uma lista elaborada por um professor de história em que constavam muitos filmes com temáticas que conversavam com os conteúdos que estariam presentes na prova do vestibular. Assisti a todos os filmes e isso me ajudou muito a ir bem não só na prova de História, como também na prova de Geografia. Desde então, venho utilizando-me bastante deste recurso para estudo e mais recentemente como um recurso para aplicar aulas de Geografia.

Confesso que as minhas experiências com filmes em sala de aula enquanto aluno não foram bem aproveitadas. Muitas vezes o recurso foi utilizado frente à falta de professores ou quando usado por professores foi algo sem continuidade, vimos o filme e pronto, não produzimos nada após e não houve orientações prévias, tornando muito mais um momento de entretenimento que de estudo.

Devido à soma desses fatores antes citados, decidi valorizar o meio audiovisual em minhas aulas enquanto professor de Geografia. Experimentei, hora com fracasso, hora com sucesso, o uso desse recurso em sala de aula. O presente trabalho busca sintetizar essas minhas experiências, não como relato, mas como síntese do que penso ser pertinente ao professor levar em conta ao se trabalhar com o recurso audiovisual em sala de aula.

Defenderei aqui, portanto, os métodos que utilizei e que obtive os melhores resultados esperados. Quanto aos métodos, defenderei o uso do recurso audiovisual enquanto um instrumento que se assemelha ao trabalho de campo e também o uso de avaliações que contemplam os alunos valorizando as suas singularidades e apreços.

Quanto aos resultados esperados, considere os mais satisfatórios aqueles em que os alunos, ao mesmo tempo, divertiram-se e conseguiram traduzir linguagens aproximando o experimentado na sessão fílmica à linguagem geográfica, ou seja, aqueles em que estiveram presentes tanto os conceitos-chave da Geografia, quanto o sorriso no rosto dos alunos.

Minhas experiências contaram com contextos bem diferenciados entre si. Nas escolas municipais, trabalhei com turmas onde a maior parte dos alunos encontrava-se em vulnerabilidade social, em que as famílias viviam em situações precárias tanto de moradia como de saneamento básico, e o território onde se insere a escola estava constantemente em disputa, tanto entre organizações criminosas quanto entre elas e o poder público por meio da polícia.

Embora a situação social dos alunos fosse bem delicada, as escolas municipais contam com uma estrutura bem completa, sendo possível utilizar salas multimídia e alguns computadores. Em outras escolas, já no âmbito estadual, a situação não era tão extrema, mas preponderava a vulnerabilidade social, pois as escolas escolhidas pelo programa de extensão que participei eram as escolas que apresentavam os menores índices no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Em contraste com a estrutura dos colégios municipais, os estaduais ainda possuem uma infraestrutura bem precária. Embora existam salas multimídia e computadores, muitas vezes estes são poucos para a quantidade de alunos e por vezes nem sequer funcionam.

Em outras escolas estaduais, essas com um contingente muito maior de alunos, o contexto era outro. Havia alunos de diferentes classes sociais. Alguns saíam das aulas com muita pressa, pois trabalhavam em turno inverso, enquanto outros tinham suas tardes livres para lazer ou atividades extraclasse como práticas esportivas ou intelectuais. Devido a essas diferenças e à falta de uma estrutura adequada, foi lá que tive os maiores desafios no sentido de fazer uma aula que contemplasse todos os alunos e suas particularidades.

Já no Colégio de Aplicação da Universidade, fui apresentado a um contexto bem mais confortável, embora os alunos viessem de realidades sociais bem distintas. O colégio funcionava sob métodos mais atualizados de ensino, onde a pesquisa e atividades distintas das tradicionais escolares são muito fomentadas (como a prática de yoga, pilates, esportes de aventura, música, *e-games* e capoeira). Isso facilita em muito o trabalho do professor com métodos que fogem do tradicional, pois os alunos estão mais acostumados a lidar com mais autonomia e responsabilidade quanto aos conteúdos estudados e práticas realizadas. Além disso, a escola ainda conta com ampla infraestrutura de apoio, o que facilita em muito a utilização de métodos que necessitem certo aporte tecnológico.

Devido às disparidades de infraestrutura entre escolas e à minha paixão pelo uso do recurso audiovisual, vi-me obrigado a investir na minha própria “infraestrutura”: Adquiri um projetor portátil, caixas de som e um celular que me permitia reproduzir as mídias. Usei estes equipamentos tanto para reprodução audiovisual, como para reprodução de músicas, imagens, textos, mapas e apresentações de *slides* de *Power Point*. As técnicas utilizadas variaram no sentido de adequá-las à realidade de cada escola e turma, e também visando contemplar os conteúdos programáticos estipulados pelas escolas.

Fora essas adequações, as técnicas basicamente seguiram a seguinte lógica de aplicação: uma aula introdutória ao assunto, sugestão e escolha de filmes a serem estudados, estudo por meio de contemplação fílmica e uma pós-produção que tinha por objetivo aproximar o que foi estudado nas aulas introdutórias com o estudo do filme. Nessa última etapa, utilizei outros métodos que não o ensaio livre; apliquei provas, questionários e confecção de cartazes.

Porém o único método que fez com que todos os alunos participassem foi o ensaio livre. Defenderei aqui - nos capítulos seguintes - o uso de tal metodologia. Não relatarei aqui, portanto, experiências pontuais; não delimitarei a minha análise a certo recorte de faixa etária, nem a um grupo social específico. Mas sim, buscarei defender o uso do recurso audiovisual como um trabalho de campo e a utilização de ensaios livre como metodologia de avaliação, tendo como aporte conceitos já estruturados tanto pela Geografia como pela Educação.

Para isso, busco em meu primeiro capítulo, “Para quê(m) Ensinar Geografia”, refletir sobre os problemática de aulas de Geografia e um aparente desinteresse por

parte dos alunos na matéria. Ainda sobre isso, ressalto a importância da linguagem, da tradução de linguagens para o meio escolar e da relatividade perante verdades.

Em meu segundo capítulo, “Da Cine-Geografia ao Geo-Cinema”, procuro aproximar a arte cinematográfica da Geografia enquanto ciência. Ainda nesse capítulo, em sua segunda parte, faço uma aproximação entre o trabalho de campo em Geografia com o uso do recurso audiovisual, defendendo que as duas técnicas são tão semelhantes que se complementam e podem ser até confundidas entre si. Para isso, utilizei-me da Matriz de Referência do ENEM para elencar e exemplificar alguns possíveis usos desses recursos.

Já no terceiro e último capítulo, “O Estado da Arte na Didática Cine-Geográfica”, busco aproximar teoria e prática com o contexto escolar que se apresenta atualmente nas escolas onde trabalhei. Além disso, em sua segunda parte, busquei sintetizar orientações e preocupações ao usar o cinema em sala de aula.

Para, ao fim do trabalho, concluir que existe uma grande potencialidade na didática através da utilização de tal recurso, sendo nele possível que trabalhemos sob praticamente todo tema e conteúdo programado para a disciplina de Geografia nas escolas regulares. Tanto pelo caráter interpretável que a arte possui, auxilia no desenvolvimento de habilidades críticas, quanto pela necessidade de modernizarmos os métodos de ensino utilizados na grande maioria das escolas atualmente. O quadro e o livro didático não despertam tanto a atenção e curiosidade dos alunos como outros recursos mais modernos.

Concluindo também que existe a possibilidade de utilizar o recurso audiovisual como uma saída de campo, tanto para análises empíricas ou lógicas como para análises de caráter mais fenomenológico. Além disso, ao se utilizar desta última categoria, é possível trabalhar a maior gama de temas e conteúdos quando comparado às primeiras duas categorias. Que a produção de ensaios livres possibilita valorizar autonomia, singularidade e a arte. E que, mais do que tudo, é preciso que o professor faça parte da turma. Não como o detentor e transferidor de saberes, mas como mais um agente construtor do espaço sala de aula, este com mais tempo de estudo e o dever de guiar os demais pela pesquisa que se dá nesse espaço.

1 PARA QUÊ(M) ENSINAR GEOGRAFIA

Baseado em minhas experiências pessoais no âmbito da educação pública municipal, estadual e federal, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, percebi que grande parte dos alunos estuda com o objetivo apenas de ser aprovado para a série seguinte ou para a formatura¹, não buscando, portanto, um significado para aquilo que se estuda.

Há muita dificuldade em relacionar temas multiescalares com uma escala pessoal. Isso é um reflexo de anos de aplicação de uma metodologia de ensino que Freire caracterizou como educação bancária:

[...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] e completa: [...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...] (FREIRE, 1987, p. 58).

Esse molde de educação não se mostra presente à toa; é um forte instrumento que legitima a atual conjuntura neoliberal em que estamos inseridos. Trata os alunos como força de trabalho e prepara-os para uma competição econômica. O neoliberalismo é um modelo de economia de mercado que representa um conjunto de ideias econômicas e também políticas que têm como sustentação os princípios capitalistas.

O objetivo maior é fazer um país funcionar sob as regras de um livre mercado, ou seja, fazer com que o Estado não intervenha na economia do país (estado mínimo), alegando que a intervenção em demasia do Estado remove a “liberdade”

¹ Entre 2017 e 2019 atuei no PIBID - Subprojeto de Geografia, com participações nos colégios: EEEM República Argentina (2017-2018), Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo (2017-2018) e INST Estadual Professora Gema Angelina Belia (2018-2019); Atuei com estágio não-obrigatório na escola: Escola Nossa Senhora de Fátima (2017); Ao longo de minha graduação, atuei com estágio obrigatório nas seguintes escolas: Colégio Estadual Paraná (2018), na Organização Não-Governamental Para Educação Popular - ONGEP (2018), Instituto Estadual Rio Branco (2019) e no Colégio de Aplicação da UFRGS (2019). Além disso, antes de iniciar a graduação em Geografia (2015/1), cursei alguns semestres de Licenciatura Educação Física (2012/1), durante esse período, trabalhei como professor de futsal no Colégio Santa Inês (2012-2014) e atuei com trabalho voluntário no Instituto Camino Abierto - UY (2014).

das ações econômicas. Trata-se, portanto, de um molde em que o que é valorizado é a aplicação da força de trabalho dos alunos e não a construção de novos saberes.

Assim como operários braçais, os alunos são obrigados a seguirem regras específicas que vão desde normas referentes a vestimentas, perpassa pela normatização da fala - onde acabam sendo negligenciadas as linguagens que não as acadêmicas - e chega a normas que se assemelham a metas pré-estabelecidas tanto em nível de frequência e cumprimento de horários quanto de aproveitamento em provas generalistas e conteudistas.

Ao tratar os alunos dessa maneira, fazemos com que eles valorizem muito mais os resultados quantitativos referentes a avaliações que de fato criarem novos saberes. É aí que entra o caráter neoliberalista atual no cenário escolar. Os alunos acordam cedo para sentar em uma sala, absorver conteúdos e comprovar essa absorção por meio de provas, tal qual um trabalhador industrial, que acorda cedo e não vê sentido em seu trabalho, se não o sentido de ganhar o próximo salário e seguir carreira na empresa para aumentar a sua renda.

No caso dos alunos, esse salário são as notas e as promoções são as suas aprovações para as séries seguintes. Submeter os alunos a isso é ensiná-los a não questionar, a seguir normas e adequar-se ao meio em que vivem. Independente do contexto, o aluno estará submetendo-se à escola e não a escola ao aluno. Deste modo, ao fim da formação no ensino médio, não teremos um sujeito crítico e autônomo, e sim um sujeito que se adéqua aos parâmetros que a ele são impostos; um ser que aprendeu a obedecer e reproduzir o que lhe é imposto como em um sistema de recompensas.

Além disso, a conjuntura cada vez mais globalizada torna os conteúdos programáticos cada vez mais generalistas. Os mesmos livros didáticos distribuídos no norte do país são disponibilizados na região sul e nas demais regiões, acarretando uma generalização à medida que são deixados de lado os temas mais locais. Esse distanciamento entre os livros e a realidade dos alunos faz com que os conteúdos estejam desconexos de seu cotidiano. Tal desconexidade acarreta no desenvolvimento de dificuldades ao se trabalhar conceitos básicos em sala de aula, como a relação sociedade, espaço e natureza, por exemplo.

Estas dificuldades acabam por permitir os atuais modelos de produção, consumismo e fomento ao individualismo, pois alguém que não concebe a ideia de que o ser humano é parte da natureza e não consumidor dela acaba não se

questionando sobre os impactos sociais e ambientais de um modelo de sociedade consumista. Tal conjuntura e a visão de que os cidadãos estão a serviço do lucro foi representada pela banda Baiana System na música “Lucro” da seguinte forma:

[...]
 Lucro,
 Máquina de louco,
 Você pra mim é lucro,
 Máquina de louco,
 [...] (BAIANASYSTEM, 2019)

É notável que não se trata de falta de informação, pois a informação chega ao aluno; porém, não é transformada em conhecimento. Além disso, o modelo atual de aula expositiva que predomina nas salas de aula que frequentei/observei não desperta o interesse do aluno nos temas trabalhados. Surge então a necessidade de novos "meios" de ensino para que obtenhamos novos "fins".

Não se trata de uma falta de planejamento ou eleição de um conteúdo programático adequado, mas da adaptação desses modelos para a realidade de cada escola, se possível, de cada turma, ou ainda, de cada aluno. Não basta, aos alunos, apr(e)ender conteúdos. É preciso que esses conteúdos sirvam como suporte para o desenvolvimento das habilidades e para as reflexões dos alunos no que se refere à sociedade em que se encontram inseridos. Estas possibilitarão a criação de competências de leitura do espaço como sendo um meio técnico-científico-informacional.

Para Milton Santos (2006, p. 239), “[...] O meio técnico-científico-informacional é a aparência geográfica da globalização [...]”. Essa aparência geográfica da globalização nada mais é que o objeto de estudo central da geografia atual. E fazer com que os alunos compreendam a importância do meio, da técnica, da ciência e da informação na formação do mundo em que vivemos deve ser o objetivo norteador das aulas de Geografia.

1.1 SOBRE REALMENTE ENSINAR GEOGRAFIA

A escola atual justifica a sua existência na premissa de que as crianças e adolescentes precisam de um meio/ambiente para aprender a viver em sociedade antes que sejam devorados pelo "mundo dos adultos". Assim como um curso de

Medicina prepara um médico e o curso de Arquitetura prepara um arquiteto, a escola de ensino regular prepara um cidadão. Confrontando com nossos exemplos - o médico e o arquiteto -, percebemos uma nítida diferença de especialidades, o médico: medica, cuida da saúde; o arquiteto: arquiteta, constrói estruturas físicas. Mas e o cidadão? O que ele faz? Qual o seu propósito?

Assim como as outras perguntas que estarão presentes ao longo do presente trabalho, não buscarei elencar respostas para essas perguntas e nem de perto pretendo chegar a tais respostas ao fim desse trabalho enquanto objetivo de pesquisa. Coloco-as, aqui, apenas a fim de estruturar a minha lógica de pensamento. Por mais que seja naturalizado, o cidadão está sendo conduzido a um caminho que ele não escolheu. Ele está sendo preparado para um mundo voraz, competitivo e meritocrático - em que supostamente o mérito leva ao poder.

No entanto, na maioria das vezes, não são os méritos que levam ao poder e sim condicionamentos como estabilidade financeira, emocional, saúde e disponibilidade temporal para o aperfeiçoamento de técnicas e estudos, como o ingresso em faculdades ou cursos técnicos por exemplo. Sobre poder, Foucault (1979) pontua que:

[...] É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem [...] [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1979, p. 193).

E por falar em poder, qual poder seria maior que o poder sobre a verdade absoluta? Quem se oporia a esse poder? Pois bem, é isso que as escolas estão fazendo, perpetuando pseudo-verdades absolutas, não só na escala de que "1+1 da 2", e que "a-zinho com A-zão da heterozigoto", mas em uma escala maior, onde se está aprendendo/sendo coagido a ser cidadão ("e um cidadão de bem", com uma conduta pré-estabelecida, enrijecido em suas convicções), e aí está o problema dessa verdade absoluta.

As verdades são concebidas social e culturalmente em contextos históricos diferentes. Isso faz com que elas mudem ao longo do tempo. Por exemplo: séculos

atrás, considerava-se que a Terra era plana, ou seja, tal visão apresentava-se como verdade. Hoje sabemos, por meio de métodos científicos e geração de imagens via satélite, que essa é uma visão ultrapassada e que não mais representa uma verdade. Em 1979, Foucault já atentava para mudanças de atitude necessárias por parte dos intelectuais quanto à verdade:

[...] O intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência (...). Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade (FOUCAULT, 1979, p. 42).

Essa verdade, portanto, só passa a ser questionada justamente quando deixa de carregar o seu teor absoluto. Caso nunca tivéssemos nos questionado sobre a forma do planeta Terra, o consideraríamos como um astro plano, e até hoje isso seria visto como uma verdade.

Afinal, todo mundo quer "se dar bem na vida". Isso é verdade, mas o problema começa quando esse sucesso é pré-estabelecido. Aí o "se dar bem na vida" passa a ser um "se adaptar/subordinar bem ao sistema imposto". Mas, então, é o ser humano que precisa da escola para aprender a viver em sociedade ou os poderes da sociedade que precisam da escola para moldar mentes desde cedo nos padrões de comportamento que se espera de um subordinado?

Isso tudo não passa de um jogo de poderes. O que não podemos -nós professores- é colocarmo-nos contra a escola, nem sermos subordinados às influências que garantem o cenário atual. E isso não é fácil. Sobre esse jogo de poderes, Foucault ressaltou a pertinência da resistência por meio das lutas contemporâneas e classificou-as da seguinte forma:

[...]Elas são uma recusa a estas abstrações do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. [...] Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a

alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder [...] (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Portanto, é preciso que sejamos firmes contra os poderes que vêm "de cima" e flexíveis com as vontades e demandas reais das crianças e adolescentes com as quais trabalhamos/nos relacionamos. É preciso recuar até o fim para chegar o mais próximo possível da nossa natureza humana, perceber as reais demandas dos alunos, e daí sim, (re)começarmos a criar uma escola que liberta, ao invés de uma escola que aprisiona. Resumidamente, precisamos inverter papéis. Temos que começar a aprender com os alunos para que os alunos aprendam conosco.

1.2 NOTAS SOBRE TRADUÇÃO, LINGUAGEM E A INEXISTÊNCIA DA VERDADE

Considerarei aqui "tradução" como uma forma de interpretação, uma ótica a ser descoberta, ou até mesmo a criação de uma nova perspectiva sob uma determinada realidade. Para Corazza:

[...] Nas relações educacionais, curriculares e pedagógicas, com os mundos da Arte, da Filosofia e da Ciência, essa tradução introduz novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos. [...] e ainda, [...] A tradução é, dessa maneira, um ato político, que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural. Em seus atos de traduzir, opera como meio, que desestabiliza o próprio status quo da linguagem educacional [...] (CORAZZA, 2012, p. 54).

É importante atentar que essa realidade da qual partem nossas perspectivas inexistem de forma rígida, pois cada um de nós é exposto a realidades diferentes que quando somadas formam a realidade empírica (do senso comum). Mas, então, o que é real? Tudo é real? Nada é real? O que não seria real? Nessa ótica não seria errado afirmar que a realidade não existe (pelo menos, não como algo estático ou físico). Isso se atenua quando relacionado à mente infantil.

As crianças são seres muito criativos e conseguem conceber mundos que somente elas enxergam. Nas suas brincadeiras, por exemplo, não é incomum que elas se imaginem sob outras realidades onde praticamente tudo é possível. Bonecas ganham vida, roupas viram potentes armaduras e ter superpoderes torna-se apenas uma questão de querer. É fundamental que essas múltiplas compreensões de

mundo sejam valorizadas e estimuladas, pois futuramente isso criará um sentimento de que é possível mudar o mundo, bastando ser criativo e lutar para que isso ocorra.

Baseando-se nesse mesmo raciocínio, a verdade também não existe, pois assim como a "realidade", cada verdade está subordinada a um embasamento próprio que justifica (ou pelo menos argumenta) sua posição de "verdade". Ao falar sobre verdades e mentiras sob um sentido extra-moral, Nietzsche contesta a existência de uma verdade incontestável com a seguinte analogia:

[...] Quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito o que se gabar nesse procurar e encontrar: e é assim: que se passa com o procurar e encontrar a "verdade" no interior do distrito da razão. Se forjo a definição de animal mamífero e em seguida declaro, depois de inspecionar um camelo: "Vejam, um animal mamífero", com isso decerto uma verdade é trazida à luz, mas ela é de valor limitado, quero dizer, é cabalmente antropomórfica e não contém um único ponto que seja "verdadeiro em si", efetivo e universalmente válido, sem levar em conta o homem [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 40).

Mas, se não existe uma verdade/realidade absoluta, o que vamos ensinar aos nossos alunos? Sobre o que estamos conversando afinal? Qual a utilidade do que está escrito no livro? A magia da escola está justamente na inquietude da inexistência de respostas para tais perguntas. São justamente esses os questionamentos que o professor deve fazer-se antes de entrar em sala de aula. Muito mais que perceber padrões e interpretações, as nossas crianças precisam (des)envolver essa consciência. Consciência de que tudo é incerto, efêmero e que, assim como hoje tudo pode fazer sentido, amanhã esse mesmo "tudo" pode não fazer mais sentido algum, pois, segundo Freire (1996):

[...] Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos [...] (FREIRE, 1996, p. 26).

Desse modo, torna-se "antididático" o ensinar baseado em apenas uma coleção de livros pré-selecionados pela instituição de ensino. Se a verdade e a realidade são incertezas, como vamos apresentar um livro para um aluno como sendo uma fonte de saber inquestionável? Qual seria, então, o papel do mestre? O que cabe a ele? Traduzir? Doutrinar? Transmitir?

Acredita-se, aqui, no papel do professor como um libertador, um ser que ali está para libertar o aluno dessa prisão entre o certo e o errado, tornando-o autônomo em suas reflexões sobre ele mesmo e sua relação com o mundo. Segundo Freire (1996, p. 119), "[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido [...]".

Não caberia, então, ao professor, dizer se $A+B=C$ ou se $B+C=A$. Cabe a ele transmitir e traduzir as suas próprias perspectivas, mas sempre tendo como partida as reflexões que já foram internalizadas pelo aluno, sempre mantendo como objetivo a libertação, promovendo a ideia de que o aluno deve formar as suas próprias perspectivas; e que, por mais efêmeras que possam ser, devem ser valorizadas, analisadas, debatidas, desconstruídas e reconstruídas através da linguagem estabelecida na escola.

Essa linguagem, segundo Corazza (2011, p. 53), "[...] não é prévia, anterior aos indivíduos. Não é ela que os recebe, em seu sistema, e os submete a suas leis. Mas, ela é que é formulada pelos indivíduos, de modo soberano, autônomo e consciente [...]". Parte daí a necessidade de uma escola elaborada, projetada e praticada de "baixo para cima" e não o contrário. Precisamos de uma escola que sirva aos alunos e não de alunos que sirvam a uma escola.

Os estudantes que devem moldar a escola e não a escola que deve moldar os estudantes. A linguagem só será libertadora - ou um recurso amplamente capaz de produzir e não só reproduzir - quando falada por aqueles que a produzem, de qualquer outra forma, ela virá como uma imposição, uma espécie de doutrinação onde existe uma verdade absoluta a ser perpetuada.

2 DA CINE-GEOGRAFIA AO GEO-CINEMA

2.1 DO OLHAR GEOGRÁFICO PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Um filme, ao apresentar-se em sua configuração audiovisual, convida-nos a visitar um mundo cheio de fantasias. Ao sentarmos durante uma hora, ou mais, para assistirmos a um longa-metragem, emprestamos todo esse tempo a quem produziu a obra. E durante o período em que estamos ali, somos agentes que se relacionam com os conteúdos intrínsecos no filme.

Isso não quer dizer que todo o espectador que assiste a determinado filme vá absorver os mesmos conteúdos e ideias expostas. Isso se comprova ao compararmos a história contada por alguém que viu determinado filme com a história que você (ou outra pessoa) absorveu vendo o mesmo filme; essas duas histórias nunca serão iguais.

Porém, é muito importante levar em conta que cada filme produzido conta uma história a partir de determinado ponto de vista. O vídeo empresta-nos a imagem em movimento como se pudéssemos ver através do olho de quem o produziu, da mesma forma que o áudio empresta-nos os ouvidos dos produtores.

Isso tudo vai além do que é ouvido ou visto: a percepção de que estamos inseridos em um "outro mundo" é tão grande que, mesmo sendo expostos a um pequeno recorte espaço-temporal, temos a nítida impressão de que se trata de um "mundo" que vai além do limite físico da tela. Ao nos entregarmos a um filme, elaboramos mentalmente todo o "mundo" em que o filme está inserido. Ao elencar "três crenças sobre a relação do cinema com a educação", Fresquet e Migliorin (2015) foram felizes em colocar:

[...] A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo.[...] (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 7)

Ou seja, o espaço em que ocorre o filme não se limita ao campo de visão exposto pela tela. O mesmo podemos notar quando observada a questão do tempo: um filme de 2h pode muito bem ocorrer em tempo real (quando a história contada se passa na velocidade habitual em que vivemos), mas, também, pode contar em

minutos histórias e eventos que durariam anos para acontecerem na vida real. Pode-se, ainda, fazer um filme longa-metragem sobre um acontecimento que durou segundos ou minutos (nesse caso, o recurso de *flash-back* é comumente utilizado, dando a impressão de que o tempo "real" de ação dos personagens passa de forma mais lenta que o normal ou até passa a impressão de que está parado).

Toda essa configuração em que o recurso audiovisual insere-se leva-nos a considerar o cinema como uma ferramenta tradutora, ou seja, que traduz a história que o produtor cinematográfico quer contar. Esse recurso é o meio de comunicação que se apresenta entre quem comunica e quem é comunicado. Portanto, sendo o filme esse meio comunicacional, ele deve ser tratado como qualquer outro. Não no sentido pejorativo de tratar esse meio apenas como "mais um", mas no sentido de incluir o filme como um meio de comunicação tal qual, por exemplo, o telejornal.

O que seria de um telejornal se não uma maneira de contar histórias a partir de determinado ponto de vista? Claro que temos que lembrar que o filme assume o caráter de entretenimento muito mais fácil que o telejornal, mas não podemos negar esse caráter de entretenimento que o telejornal possui. Um exemplo que comprova isso é que, hoje em dia, cada vez mais, eles apresentam uma linguagem mais informal e senso humorístico muito mais apurado. Mesclam-se entre uma notícia ruim e outra, notícias específicas e fora de contexto que não possuem relevância alguma se não mostrar algo "divertido" ou "esperançoso".

Bernardet (1980) foi ainda mais longe. Classificou o cinema não apenas como a reprodução da realidade, mas como da própria visão do ser humano sob a realidade. O autor argumenta que o ser humano vê o mundo de maneira audiovisual e, ao fazer cinema, transmite essa visão para outros indivíduos. Sobre a pertinência dessa experimentação de novos espaços, Fresquet e Migliorin colocam como sua segunda "crença sobre a relação do cinema com a educação" o seguinte:

[...] A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. [...] (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8).

Portanto, ao configurar-se como um meio de comunicação, o cinema insere-se, mescla-se e confunde-se com diversas culturas, fazendo com que todo o

espectro cinematográfico transforme-se em um instrumento de poder tal qual a música, dança, revistas, jornais, cartazes, rádios, etc. E como todo instrumento de poder, ele pode ser utilizado com diversos fins: assim como pode servir para exercer a dominação, pode servir como instrumento de luta contra a mesma dominação. Surge daí a terceira “crença sobre a relação do cinema com a educação” de Fresquet e Migliorin:

[...] A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem. [...] (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8).

Sobre isso, Bernardet (1980, p. 22) faz uma analogia comparando o uso de um fuzil com o uso do cinema: “[...] Um fuzil é sempre um fuzil, o que é significativo não é o fuzil, mas sim quem o maneja e contra quem é manejado [...]”. Cabe aqui ressaltar que a imagem de uma arma de fogo não deveria ilustrar algo com um poder tão belo como a arte audiovisual e suas possibilidades.

Mas acredito na pertinência de tal reflexão à medida que a educação apresenta-se em infinitas escalas e, por vezes, é utilizada como uma ferramenta de controle, dominação, ou até possíveis doutrinações. Trata-se, portanto, de uma infinita gama de possibilidades. Podendo essas ser usadas tanto para o mal quanto para o bem, tanto para aprisionar como para libertar.

2.2 UM TRABALHO DE CAMPO (SEM SAIR DO LUGAR)

O trabalho de campo é um recurso muito utilizado na Geografia. Consiste na exploração de meios que não a sala de aula. Permite aproximar teoria e prática, facilita compreender novos pontos de vista e, a partir da experimentação e da pesquisa, desenvolve habilidades e competências, formando novos saberes.

Defendo aqui que a análise fílmica pode ser utilizada como “uma saída de campo sem sair do lugar” e ainda relaciono cada categoria com os “Objetos de

conhecimento associados à Matriz de Referência do ENEM”², pois concordo com Leite e Christofolletti quando afirmam que:

[...] De alguma forma os filmes criam zonas de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades predefinidas, dadas; o que circula, o que faz girar são palavras, campos de sentidos, percepções e modos de afetação. [...] (LEITE; CRISTOFOLETTI, 2015, p. 43).

Para tal defesa, considerarei aqui as três categorias de trabalho de campo propostas por Silva (1982, p. 100). São elas: “Os Trabalhos Analíticos Empíricos”, “Os Trabalhos com Enfoque Lógico” e, por último, “Análise Dialética Epistemológica e Ontológica”.

A primeira categoria, intitulada de “Os Trabalhos Analíticos Empíricos”, consiste no estudo tendo como ponto de partida a experiência e como objetivo o julgamento. Parte-se da análise de determinado recorte espaço-temporal que, embora leve em conta um referencial teórico, tem no empirismo o seu objeto de estudo. Ou seja:

[...]o trabalho de campo realiza-se, então, com a observação da paisagem e a coleta de dados, conforme os objetivos do pesquisador. Por isso, a excursão, e o contato direto com a população é importante.[...] [...]Segundo os partidários de tipo de trabalho de campo, o verdadeiro conhecimento só pode dar-se com esse contato direto, que inclui o “sentir” a situação pesquisada.[...] (SILVA, 1982, p. 100).

Evidentemente, o recurso audiovisual não possibilita tal contato direto; porém, permite certo contato indireto por meio de representações. Tais representações, se observadas de maneira crítica, podem aproximar a ilusão audiovisual desse “sentir” a situação pesquisada. De certa forma, o cinema permite que quem o contempla sinta-se como um estrangeiro, um viajante, alguém que veio de outra dimensão territorial que não a que é representada no filme.

Aproximando tal categoria de trabalho de campo aos objetos de conhecimento propostos anexados a Matriz de Referência do ENEM, percebemos a sua pertinência de uso ao trabalharmos “Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade” (MATRIZ DE REFERÊNCIA, p. 22).

² Trata-se de um documento anexado a “Matriz de Referência do ENEM” que aproxima alguns recortes de conteúdo com aspectos abordados ao longo das habilidades e competências que são apresentadas anteriormente na “Matriz de Referência do ENEM”.

Não é possível transportar alunos para um tempo passado e realizar um trabalho de campo no Brasil pré-colonial, por exemplo. Mas ao assistirmos um ou mais filmes que represente(m) tal recorte espaço-temporal, podemos, nessa ilusão audiovisual, aproximarmos de tal façanha. O mesmo ocorre com o estudo da diáspora africana ou de movimentos culturais distantes métrica, temporal e espacialmente.

Outro objeto de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias passível de estudo por meio de tal metodologia é o estudo de “Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado” (MATRIZ DE REFERÊNCIA, p. 22).

Seguindo a mesma lógica antes exposta, o recurso audiovisual proporciona um “quase transporte” espaço-temporal e permite que os alunos experimentem, por meio de representações, causas e consequências da formação territorial brasileira, por exemplo. Outros temas, ou subobjetos de conhecimento intrínsecos, nesse objeto de conhecimento são o estudo de revoluções sociais e políticas, atuação de grupos sociais e a geopolítica por trás de conflitos que marcaram a formação da sociedade atual.

A segunda categoria, intitulada de “Os Trabalhos com Enfoque Lógico”, consiste no estudo de determinados objetos, sistemas e/ou ações submetidos a um método quase científico. Previamente se elaboram teorias e hipóteses para depois por meio do trabalho de campo, testar tais teorias e hipóteses, e posteriormente analisar os resultados e tecer generalizações, médias e modas. Ou seja:

[...] Nesse caso, a pesquisa confunde-se com o teste de hipótese e a verificação dos desvios em relação a um padrão. [...] O trabalho de campo em Geografia Humana com modelos substitui a paisagem percebida diretamente e “sentida”, por suas representações funcionais abstratas, documentadas sob a forma de ordenação lógica da realidade. [...] (SILVA, 1982, p. 100).

Aproximando tal categoria de trabalho de campo aos objetos de conhecimento propostos anexados à Matriz de Referência do ENEM, percebemos a sua pertinência de uso ao trabalharmos com representação espacial, ou seja, com o estudo cartográfico. Nesse ponto, é importante atentarmos para o fato de que o

recurso audiovisual é uma forma de representação espacial e, portanto, uma arte cartográfica.

Podemos, por exemplo, fazer um estudo prévio de mapas temáticos, físicos e políticos, e relacionarmos ao modo de representar utilizado em determinada produção audiovisual, confrontando as mensagens passadas pelos mapas com as mensagens passadas pela produção fílmica. Também é possível, nessa situação, analisar enfoques e ênfases utilizadas em ambas as representações, desenvolvendo habilidades de identificação de intencionalidades e, ao mesmo tempo, habilidades de análise crítica.

A terceira e última categoria de trabalho de campo, intitulada por Silva (1982), como “Análise Dialética Epistemológica e Ontológica” parte do trabalho de campo, onde são coletadas as informações para que, posteriormente, sejam organizadas estruturalmente, buscando uma lógica aparente. Ou seja, tal categoria teoriza o estudo do “fenomenologicamente perceptível” partindo do fenômeno e não de uma lógica de “causas e consequências” pré-estabelecidas ou pré-hipotetizadas, mas buscando uma lógica depois de obtidos os dados ou informação em campo. Resumindo: vai do concreto para o abstrato, buscando explicar o fenômeno com conceitos geográficos estruturantes mais amplos, como territorialidade, espaço, tempo, lugar, paisagem, técnica, etc.

Dessa forma, por partir de uma análise fenomenológica, tal categoria de trabalho de campo abrange todos os objetos de conhecimento propostos anexados à Matriz de Referência do ENEM no item 4 referente às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Essa última categoria é a que mais se aproxima do trabalho por meio de estudo fílmico, pois possibilita ao professor e aos alunos partir da representação e da sua análise em direção a um olhar mais geográfico. Apresenta os fenômenos para depois explicá-los, permitindo que a experiência de assistir uma produção audiovisual estruture um estudo geográfico.

Podem-se elaborar práticas de ensino-aprendizagem que fomentem a autonomia por parte dos alunos, tendo como “estopim” do estudo as percepções obtidas por eles ao longo da experiência de contemplação do audiovisual. A crença nas afirmações tecidas nesse parágrafo justifica e determina a proposta metodológica que será apresentada a seguir.

3 O ESTADO DA ARTE NA DIDÁTICA CINE-GEOGRÁFICA

O cinema, ou o "passar um filme" em sala de aula, é muitas vezes visto como um método de aplicação de aula para sustentar a falta de planejamento do professor. Embora em muitas vezes isso se comprove verdadeiro, o cinema é uma ferramenta que se utilizada de forma adequada e tem um potencial semelhante ao de um livro didático.

Fresquet e Migliorin (2015, p. 9) atentam ao fato de que “[...] Fica claro que qualquer redução do cinema ao entretenimento ou à lógica do espetáculo retira o próprio cinema da cena educacional. [...]”. Ao apresentar-nos um recorte temporal em forma de audiovisual - assim como a música, o teatro, a literatura e outras inúmeras formas de manifestação artística- o filme possibilita-nos assistir ao mundo por olhos e perspectivas que não são as que estamos habituados a sentir no nosso cotidiano.

O cinema é uma representação crítica e artística da realidade e tem por objetivo provocar sensações, passar mensagens, apresentar pontos de vista e contar histórias; a Geografia, de certa forma, também. A utilização de filmes em sala de aula pode auxiliar o aluno tanto a vivenciar novas situações como a desenvolver novas empatias, e assim aprofundar o seu senso crítico.

É sobre como deve dar-se essa tradução de linguagens que se trata o presente trabalho. O contexto em que hoje estamos inseridos é um contexto de inovações tecnológicas frenéticas, por isso precisamos manter uma busca constante na atualização dos métodos de ensino às diversas formas de linguagens e mecanismos de relação dos alunos com o mundo. Buscamos, aqui, sugerir uma valorização do meio audiovisual enquanto instrumento, tanto de "trabalho" para o professor, como de agente político/social na formação do indivíduo no meio escolar.

Da mesma forma que classificamos o cinema como uma metodologia a ser usada com diferentes intenções, precisamos ter a consciência de que o professor também se utiliza de metodologias que pressupõem intenções e que, assim como o cinema, essa metodologia pode servir como instrumento tanto de dominação como de luta.

É imprescindível ao professor que se faça consciente desse poder de (des)construção para que se utilize dos meios corretos para as reflexões que pretende tecer em aula. Cabe ao professor contextualizar e particularizar cada

turma de modo que o conteúdo a ser abordado contemple não só um "programa de ensino", mas também a vida cotidiana do aluno. Cada turma é composta por alunos que, por sua vez, são singulares. Precisamos lembrar que cada aluno traz consigo a sua realidade e as suas verdades, e é justamente sobre elas que se trabalha em sala de aula.

Para Freire (1996, p. 30), "[...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando [...]". Faz-se necessária então a elaboração, não de um modelo rígido e burocrático voltado para conteúdos programáticos, mas sim de um modelo maleável e particular para cada turma, levando em conta todo um contexto sociocultural em que os alunos dessa determinada turma estão inseridos.

O presente trabalho restaria limitado e superficial se houvesse apenas o entendimento de que a apresentação de um filme deve dar-se de forma conteudista e expositória. O meio de comunicação audiovisual tem de entrar em sala de aula como um recurso e não como um "livro sagrado" detentor de uma verdade absoluta. Freire (1996, p. 59) foi enfático ao afirmar que "[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]".

É importante, ainda, reconhecer que o aluno é o protagonista da aula. É por ele que se apresentarão as principais dúvidas; é dele que esperamos os resultados, e é por eles que os objetivos de sala de aula serão alcançados ou não. Cabe ao professor, então, assumir o papel de coadjuvante e auxiliar os protagonistas a desenvolverem o clímax dessa trama. A seguir, ao provocar reflexões por meio de relatos, seguiremos essa linha, oferecendo ao aluno autonomia sobre que assuntos serão tratados em aula e como serão tratados.

Embora apresente semelhanças, este texto que segue não tem como objetivo elaborar um "manual" para aplicação do recurso audiovisual em sala de aula. Buscamos aqui apenas sintetizar alguns pontos que devem ser levados em conta pelo professor ao elaborar dinâmicas que envolvam a reprodução cinematográfica em sala de aula.

Trata-se, portanto, de ideias e crenças que abracei ao longo de minha experiência enquanto professor estagiário de ensino fundamental e médio, ministrante de oficinas para alunos do ensino fundamental e aluno, tanto de ensino

fundamental e médio, como aluno de graduação em Geografia. Não especifiquei, portanto, faixas etárias e diferentes contextos em que cada turma e aluno inserem-se, cabendo apenas ressaltar que toda essa caminhada deu-se no âmbito público, tanto a nível de ensino regular como de universidade. Busco apenas propostas para reflexão da prática pedagógica em Geografia e que acredito poderem ser transpostas e adaptadas às outras disciplinas presentes na escola regular. Basicamente os passos são: reconhecer, investigar, democratizar, significar, praticar, ensaiar e avaliar.

Reconhecer. O primeiro ponto é, sem dúvida, o (re)conhecimento da turma por parte do professor. Esse deve, antes de tudo, buscar conhecer seus alunos e alunas. Só assim será possível saber o que realmente pode ser tratado em sala de aula e o que não tem pertinência de ser abordado. Ao conhecer a turma, o professor passa a fazer parte dela, e esse é um ponto-chave para desenvolver uma linguagem adequada ao corpo discente.

Por exemplo, ao se trabalhar com alunos em vulnerabilidade social, pondera-se a importância de práticas que condizem com o contexto a eles atribuído. Nesses casos, e principalmente no caso das escolas públicas, é fundamental atentar para uma possível falta de recursos financeiros para práticas mais elaboradas que envolvam tecnologias mais sofisticadas, como edição de vídeos, elaboração de materiais que necessitem acesso a internet ou uso de ferramentas específicas.

Ainda sobre esse ponto de re(conhecimento) dos alunos por parte do professor, é importante estar atento às características do meio geográfico em que a turma vive. Por exemplo, em comunidades ribeirinhas, fazem-se muito válidas aulas que trabalhem questões hídricas e a forma como as pessoas relacionam-se com o espaço geográfico local. Deste modo é possível apresentar a Geografia “de baixo para cima”, partindo de um recorte local e caminhando sentido a uma análise mais abrangente que converse com os conceitos-chave da ciência em questão.

Investigar. Como segundo ponto, é interessante que o professor desenvolva pesquisas de interesse dos alunos. Essas pesquisas podem tanto ser mais técnicas e explícitas como a disponibilização de questionários, quanto mais implícitas, como por meio de conversas ou de observação, por parte do professor, dos interesses “extra-classe” que os alunos manifestam no âmbito da sala de aula.

Tal observação pode derivar da análise de símbolos, como o uso de camisetas de equipes esportivas ou bandas, como da atenção ao que é trazido

pelos alunos por meio da fala, indiferentemente se ela contextualizada aos momentos de estudo ou não.

O objetivo dessa pesquisa é mais do que apenas escolher um filme a ser trabalhado, mas também a abordagem que será dada ao audiovisual e a que aspectos atentaremos durante a exibição dele. Com base nos dados recolhidos por ações como estas antes explicitadas, o professor poderá adaptar as práticas em sala de aula de modo que se tornem ao mesmo tempo interessantes para os alunos e proveitosas didaticamente à medida que ajudarão a re(significar) o cotidiano sob a ótica da Geografia enquanto ciência.

Democratizar. Outro ponto importante é considerar o aluno como agente, ou seja, não como espectador da aula, mas como produtor. Para isso, é interessante que o professor proponha atividades ao invés de impô-las. Ao trazer tal preocupação para o presente recorte de estudo, seria positivo que o aluno participasse tanto da indicação de obras para estudo como da escolha da(s) obra(s) que será(ão) estudada(s). Caberá ao professor, então, solicitar, antecipadamente, que os alunos tragam de casa indicações de obras e, posteriormente, organizar dinâmicas em que eles escolham, seja por meio de consenso ou de votação democrática, a(s) obra(s) que será(ão) estudada(s).

Significar. Escolhido o(s) filme(s) e delimitado o tema da dinâmica, chega o momento de uma "aula pré-sessão". Assim como uma "aula pré-campo", esse momento tem como objetivo contextualizar a atividade de forma que o aluno não assista ao filme apenas como uma atividade recreativa, mas sim como um estudo direcionado. Nessa aula, é importante que sejam abordados aspectos de diferentes níveis e escalas que contextualizem o filme. Também é importante que essa aula provoque no aluno reflexões que farão com que ele aproveite da melhor maneira a experiência.

O modelo de aula a ser executado nessa etapa deve ser escolhido levando em conta o que foi dito anteriormente no "primeiro ponto". Algumas turmas reagirão melhor a uma aula expositiva, enquanto outras vão preferir outro tipo de dinâmica como rodas de conversa ou o estudo de um texto. Caberá, então, ao professor se sensibilizar enquanto integrante da turma e optar por um modelo pertinente às necessidades dos alunos.

Praticar. Filme escolhido, aula pré-sessão aplicada, chega a hora da sessão. Mas isso não quer dizer que essa seja uma etapa na qual o professor não interfira.

Caso ache pertinente, cabe tanto ao professor como aos alunos indicar pausas na reprodução do filme para explicações de qualquer natureza. Isso é muito importante, pois, se o aluno não entende o filme, acaba aí toda a nossa atividade. Os alunos têm de estar cientes desse "poder de pausa"; já o professor, mesmo que quando não solicitada a pausa, deve a fazer assim que achar necessária.

É importante que esse momento de observação do filme seja levado a sério pelos alunos; eles têm que querer estar ali fazendo o que está sendo proposto. Daí que surge a necessidade da autonomia por parte dos alunos na escolha do filme e na elaboração da dinâmica. De nada adianta o professor levar um filme extremamente completo e embasado para os alunos se eles não vão nem sequer ter interesse pela dinâmica proposta.

Ensaiai. Retornando para a comparação do uso do recurso audiovisual com trabalhos de campo, percebemos que nossa missão não termina quando finalizamos o filme. É preciso aproximar a experiência de análise fílmica com as geografias em questão. Após a sessão, chega, portanto, a hora do nosso próximo passo. Defenderei aqui a pertinência do trabalho por meio de "ensaios livres". Tal prática consiste em dar autonomia ao aluno para que ele decida a metodologia a ser aplicada para aproximar o estudo fílmico com a disciplina Geografia.

Sobre ensaios, Leite e Christofolletti colocam que:

[...] Se o ensaio é uma forma de degustar, [...] [...] no ensaio experimentamos aquilo que, não estando pronto, precisa passar por uma prova, para dele se dizer o que ainda falta. Assim, ensaiar não é outra coisa se não colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas. Apresentar um ensaio então seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que ele se experimente. Decidimos aqui ensaiar para que nessa condição possamos priorizar aqui não um pensar com ideias acabadas, prontas, com enredos definidos e demarcados previamente, mas ideias que possam compor outras ideias, outras cenas que possam ser apresentadas, bricoladas, montadas, desmontadas, plurais. (LEITE; CRISTOFOLETTI, 2015, p. 44).

Essa atividade tem como objetivo concluir o estudo sobre o assunto e fazer com que os alunos produzam algo relativo ao tema para fixar melhor os conceitos por eles desenvolvidos durante a tarefa. Ainda justificando a minha posição em defesa de métodos avaliativos tais quais o ensaio livre, reitero a importância do "saber ouvir", ou ainda, do "falar a linguagem" dos alunos, pois tais posturas dão

liberdade ao aluno de serem quem eles realmente são, só assim perceberemos suas reais demandas quanto ao estudo da Geografia e das demais disciplinas.

Freire, ao escrever sobre “saber ouvir” e “fomentar a liberdade”, coloca que:

[...] A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. [...] (FREIRE, 1996, p. 116).

Visto isso, nessa etapa vale de tudo: produção de cartazes, fanzínis, fan-fics, peças teatrais, músicas, paródias, poesias, artes plásticas como desenhos e maquetes, criação de blogs ou páginas na internet, produção de vídeos, etc. Usualmente os alunos preferirão essas opções mais artísticas e menos científicas, mas nada impede que, caso a eles lhes interesse, a produção de textos, artigos, resenhas ou qualquer outro tipo de material.

Tal produção variará de acordo com cada turma e será uma atividade única, o que tratará o aluno como um ser único e não como apenas mais um operário. Ele sentirá que, não só faz parte da escola, mas também é um dos agentes construtores dela. Após ensaiado, o material poderá ser exposto aos outros alunos e, caso for do interesse da turma, pode ser exposto em outras escalas como para outras turmas, outros colégios, para os pais ou para a comunidade em geral.

Avaliar. Ao defender atividades como aqui descritas, esperamos despertar no aluno alguns aspectos que serão elencados a seguir. O primeiro e mais importante é que os alunos divirtam-se e sintam-se parte daquilo que eles estão vivenciando, pois, como disse Freire (1996, p. 142), “[...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza [...]”.

Mais importante que fixar conceitos e estabelecer relações de causa e consequência no âmbito geográfico, é que o aluno, ao ser apresentado a dinâmicas artísticas - no caso a audiovisual -, perceba no estado da arte a vida acontecendo, pois como disse o rapper Criolo:

[...]
 Porque a arte liberta,
 esse é o meu desejo.
 Talento Deus deu
 do metalúrgico, ao cozinheiro
 [...] (CRIOLO, 2019)

Meu maior objetivo aqui é que o aluno perceba isso, que a arte não deve ser separada dos meios científicos. Ela vem para somar, para relacionar-se e dar sentido ao que a ciência explica. E, ao propor uma atividade com metodologia livre, valorizo o talento, pois cada aluno sentir-se-á mais confortável em produzir se for valorizado aquilo que ele tem a vontade de fazer.

A interpretação da arte possibilita e instiga o pensar certo que, segundo Freire (1996, p. 27-28), “[...] na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas [...]”.

A seguir, relatarei duas situações em que segui a metodologia aqui proposta, para isso seguirei respectivamente os 7 passos antes comentados.

1ª Turma: 9º ano do Ensino Fundamental

(Re)conheci: Aparentemente, toda a turma aparentava estar inserida em um contexto social semelhante. Quase todas as crianças vindas de famílias de classe média, com acesso a todo o tipo de recursos básicos de saúde, higiene e alimentação. Tinham como principal e única obrigação formal, o estudo escolar. Aparentemente alfabetizadas cartograficamente e com boa desenvoltura para resolver questões de interpretação de texto e resolução de problemas de lógica simples. Como era uma escola que se preocupava em seguir um conteúdo programático, o tema das aulas era uma transição dos estudos da Europa para os estudos da Ásia. Tendo como enfoque os aspectos da regionalização local.

Investiguei: Notei que essa era uma turma calma, com três grupos de afinidade bem definidos. Eram tímidos, embora bem desenvolvidos linguisticamente falando, o medo de errar fazia com que eles ponderassem bastante suas falas. Notei que alguns alunos da turma gostavam de músicas coreanas conhecidas como "*K-Pop*", praticamente todos usavam redes sociais digitais como *Instagram* ou *Youtube*, e boa parte dos alunos gostava de desenhos animados e histórias em quadrinhos asiáticos. Fiz essa investigação sem o uso de questionários, apenas conversando com os alunos e aprendendo um pouco sobre o mundo de cada um deles.

Democratizamos: Solicitei, semanas antes da prática, que os alunos sugerissem curtas metragens produzidos na Ásia ou na região de transição Euro-Asiática. Seguindo a sugestão dos alunos, fiz uso da plataforma digital *Google Classroom* e abrimos um fórum onde seriam expostas as sugestões. Ao fim de um

período de 15 dias que foram dispostos para que eles postassem sugestões, obtivemos um total de 7 sugestões de filmes. Como 3 deles eram filmes de longa duração, foram cortados devido a impossibilidade de tempo para assistirmos a obra por completo. Sobraram assim, 4 curtas metragem: "*Golden Time*" (GOLDEN ..., 2014) , "O Mercador" (O MERCADOR, 2018) , "*Amdavad Ma Famous*" (AMDAVAD ..., 2015) e "Absorvendo o Tabu" (ABSORVENDO ..., 2018). Após eleição de dois turnos, o filme escolhido foi "O Mercador" (O MERCADOR, 2018).

Significamos: "O Mercador" (O MERCADOR, 2018) se passa em uma cidade marginal da Geórgia (país considerado por muitos como de cultura Euroasiática), é um filme que mostra o cotidiano de um comerciante que leva produtos à uma comunidade onde a moeda local tem um valor de troca menor que as batatas que são ali produzidas, sendo assim, os valores dos produtos é calculado em quilogramas de batatas. Pedi que os alunos prestassem atenção nos modos de troca que eram estabelecidos ao longo do filme e aspectos de natureza cultural.

Praticamos: Observamos o filme respeitando a regra de que todos, inclusive eu, tínhamos o poder de pausa para alguma colocação ou dúvida. Por parte dos alunos tal pausa não foi solicitada, por minha parte paralisei o filme duas vezes: a primeira para enfatizar a importância de um trecho do filme que estava por acontecer e uma segunda para contextualizar a localização de uma cidade citada ao longo do filme.

Ensaíamos: As produções feitas pelos alunos variaram bastante e foram muito criativas. Por exemplo: Um trio de alunas produziu um livro tendo como tema o continente Euroasiático, sua cultura alimentação e pontos turísticos; Outro trio de meninas escreveu uma *Thread* no *Twitter* sobre alguns símbolos culturais da Ásia. Um grupo de alunos analisou um segundo curta; produzido pela *Pixar* onde era mostrado a relação tradicional japonesa entre mãe e filho, e relacionou tal análise com a relação entre mãe e filho georgianos apresentada no curta "O Mercador" (O MERCADOR, 2018); Uma dupla apresentou uma *fanfic* de uma lenda asiática adaptada para a cultura brasileira; Outra dupla produziu um desenho em folha A3 que foi classificado por eles como uma charge, nela havia um caixa eletrônico quebrado e adaptado para fornecer batatas em vez de cédulas.

Avaliei: Em todos os exemplos antes citados, os alunos obtiveram conceitos positivos pois foram feitas tanto análises fílmicas como a aproximação entre o curta e o conteúdo que estava sendo trabalhado em aula. Em outras palavras, se

utilizaram da análise fílmica e de suas produções para traduzir a linguagem utilizada no filme em uma linguagem que para eles ao mesmo tempo fazia sentido e se utilizava de conceitos geográficos.

2ª Turma: 9º ano do Ensino Fundamental

(Re)conheci: Como essa turma pertencia a mesma série do mesmo colégio, a contextualização geral da turma foi semelhante. Novamente quase todas as crianças vindas de famílias de classe média, com acesso a todo o tipo de recursos básicos de saúde, higiene e alimentação. Tinham como principal e única obrigação formal, o estudo escolar. Aparentemente alfabetizadas cartograficamente e com boa desenvoltura para resolver questões de interpretação de texto e resolução de problemas de lógica simples. Como era uma escola que se preocupava em seguir um conteúdo programático, o tema das aulas era uma transição dos estudos da Europa para os estudos da Ásia. Tendo como enfoque os aspectos da regionalização local.

Investiguei: Diferente da primeira turma, essa era mais agitada, agiam como um grande grupo unido. Normalmente ao chegar na sala de aula, me deparava com um círculo de conversa onde estavam inseridos todos os integrantes da turma. Nessa turma não notei timidez, pelo contrário, a cada pergunta minha surgiam muitas respostas e novos questionamentos que muitas vezes eram respondidos entre os próprios alunos. Novamente não fiz questionários formais para investigar as preferências pessoais dos alunos pois obtive tais informações por meio de conversa e observação atenta. Percebi que boa parte da turma se interessava por futebol, duas meninas estavam sempre desenhando algo rico em detalhes e com aplicação de diferentes técnicas, alguns alunos faziam parte do projeto de música da escola, todos apresentavam ter intimidade com as redes sociais digitais.

Democratizamos: Como as duas turmas estavam estudando os mesmos conteúdos, o tópico de sugestões serviu para as duas turmas. Foram obtidos os mesmos 7 filmes dos quais restaram 4 curtas metragem: "*Golden Time*" (GOLDEN ..., 2014) , "*O Mercador*" (O MERCADOR, 2018) , "*Amdavad Ma Famous*" (AMDAVAD ..., 2015) e "*Absorvendo o Tabu*" (ABSORVENDO ..., 2018). Após eleição de dois turnos, o filme escolhido foi "*Absorvendo o Tabu*" (ABSORVENDO ..., 2018).

Significamos: "*Absorvendo o Tabu*" (ABSORVENDO ..., 2018) é um curta em forma de documentário que se passa na Índia atual, conta a história de uma grupo

de mulheres que tenta popularizar o uso de absorventes íntimos femininos. O filme se mostra muito pertinente pois apresenta temas atuais como o machismo e a necessidade de se quebrar tabus. Solicitei que os alunos prestassem atenção em aspectos culturais e como a existência de tabus interfere na nossa vida cotidiana, chocando cultura e saúde, principalmente no caso das mulheres.

Praticamos: Novamente, observamos o filme respeitando a regra de que todos, inclusive eu, tínhamos o poder de pausa para alguma colocação ou dúvida. Ao longo da contemplação do filme, duas meninas solicitaram a paralisação do filme, uma vez solicitando que fossem voltados alguns segundos pois ela não havia conseguido entender uma frase que foi dita e na segunda vez expondo uma dúvida sobre a região onde se passava o filme.

Ensaíamos: Novamente as produções foram muito variadas e desta vez ainda mais criativas: Uma dupla de meninas encenou uma reunião entre uma empresária brasileira e uma empresária indiana, tal reunião adaptava o cardápio do restaurante da empresária brasileira para os costumes e tradições indianas. Além da encenação a dupla contribuiu com a produção de dois cardápios, um do suposto restaurante brasileiro e outro como resultado da adaptação para os costumes indianos; A dupla de meninas que estava sempre desenhando fez um grande desenho com uma frase de empoderamento feminino ilustrando a importância da luta feminista na saúde das mulheres; Um grupo de 4 meninos organizou e efetuou uma pesquisa de opinião dentro do próprio colégio levantando questões sobre o quanto os meninos do colégio sabem sobre o ciclo menstrual feminino; Duas meninas produziram uma maquete do templo *Taj Mahal* e explicaram o que elas classificaram como "opressão normativa", referente as normas que são submetidas as mulheres dentro do templo; Outro grupo de meninos apresentou ao som de voz e violão, uma paródia de uma música brasileira que relacionava cultura asiática e cultura brasileira; Nesta turma ainda estiveram presentes a produção de páginas no *instagram* e a realização de duas resenhas.

Avaliei: Novamente, em todos os exemplos antes citados, os alunos obtiveram conceitos positivos pois foram feitas tanto análises fílmicas como a aproximação entre o curta e o conteúdo que estava sendo trabalhado em aula. Em outras palavras, se utilizaram da análise fílmica e de suas produções para traduzir a linguagem utilizada no filme em uma linguagem que para eles ao mesmo tempo fazia sentido e se utilizava de conceitos geográficos.

Não menos importante, esperamos com essa atividade despertar no aluno (ao assistir o filme) um senso de empatia. Vivemos em um mundo que se configura cada vez mais egoísta e esse sentimento de "se colocar no lugar do próximo" combate isso, fazendo com que as pessoas sintam-se mais humanas e recíprocas entre si, tolerando as diferenças que fazem de cada um, um ser único. Também pode ser representado como um "resultado esperado" que o professor, assim como o aluno aprenda com a atividade e cresça enquanto ser, pois não podemos diferenciar ensino de aprendizagem. Segundo Freire:

[...] É preciso, sobretudo [...], [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] (FREIRE, 1996, p. 22).

Ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Por que diferenciar? Se é limonada, não é mais limão e não é mais água; por mais que ali estejam, já não existe um sem o outro e nem o outro sem o um. Não se para de aprender para ensinar, do mesmo modo não se para de ensinar para aprender, pois nesse meio existem dois (ou mais) mundos.

O meu mundo é algo que concebo a partir de mim mesmo. Mas por mais que seja o meu mundo, e por mais que existam diversos e infinitos mundos, tudo se mescla e confunde-se em um mesmo espectro. O mundo que hoje vemos é o mundo que concebemos, mas isso não exclui do mundo o que não vemos. Tudo é assim e não poderia ser de outra forma, se não, não seria.

Nessa dicotomia que se encontra o professor, estamos nesse limbo entre aprender e ensinar. Não podemos então deixar que um exista sem o outro. Tomar água pura hidrata, mas não tem graça. Chupar limão e mais nada agrega vitamina C, mas é azedo. O professor nada mais é que o aluno que não cansou de aprender (ou de ensinar?). Sejamos, então, menos puros e sigamos tomando limonada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criar o primeiro filme da história, provavelmente os irmãos Lumière não tinham noção de que estavam criando algo que ficaria marcado na história da humanidade como a 7ª arte. Somaram a sua produção à gama de artes que já contava com música, artes cênicas, pintura, escultura, arquitetura e literatura. Com o passar do tempo e a popularização do cinema, ficou evidente que este carrega consigo todas as outras seis artes anteriores, ou seja, fez-se do audiovisual o cinema.

Para isso, somaram a base de todas as artes anteriores: o som da música foi aliado ao movimento das artes cênicas, mesclou-se a cor das pinturas com o volume das esculturas, viu-se nos espaços da arquitetura possíveis cenários e por fim aliou-se a literatura -a arte das palavras- por meio de roteiros, falas, legendas e dublagens. Hoje, passado mais de um século, as artes já não se apresentam como apenas sete artes; somaram-se fotografia, história em quadrinhos, videogames e por último a arte digital, formando os onze tipos de arte mais presentes em nosso dia a dia.

Fica evidente que a escola não pode utilizar-se apenas da literatura de livros didáticos enquanto ferramenta tradutora. A configuração atual da sociedade demanda o adereço de novas ferramentas. Estas podemos buscar nos diferentes modos em que a arte apresenta-se em nosso cotidiano. Não apenas no audiovisual, mas em todas elas. Por seu caráter divertido e sua apresentação que confronta espaços e temporalidades, defendo o cinema como uma dessas ferramentas passíveis de utilização em sala de aula.

Trazendo para a abordagem geográfica, o cinema pode ser visto como um trabalho de campo. Nele experimentamos diferentes realidades, espaços, temporalidades. Em outras palavras, o cinema permite que nos sintamos como estrangeiros; que cruzemos fronteiras sem sair do lugar. Esse é o principal advento da arte fílmica, como que poderíamos levar os alunos ao passado para que eles estudassem a primeira guerra mundial, por exemplo? Como poderíamos apresentar a cultura asiática sendo representada pelos próprios asiáticos a alunos de uma escola carente?

Pois bem, com o uso do cinema em sala de aula isso é possível. E mais que isso, ele permite que os espectadores experimentem mundos distópicos, fictícios,

onde as próprias leis da física podem ser revogadas, onde uma batalha travada entre formigas e gafanhotos configure-se em uma luta de classes, ou onde leões brigam por um trono e pássaros dão conselhos ao “rei do mundo animal”. As possibilidades são tantas que arrisco dizer que são infinitas.

Cabe então ao professor saber utilizar-se dessa ferramenta. É preciso que ele atente para o fato de que cada turma é diferente e está inserida em um contexto específico. Ao mesmo tempo, é necessário que o professor fale, se não a mesma linguagem dos alunos, a linguagem que mais aproxime estes da linguagem geográfica.

É preciso falar *com* os alunos e não *aos* alunos; encontrar na afetividade os caminhos para reflexões que (re)signifiquem o cotidiano dos alunos e os coloquem como prioridade no âmbito escolar, pois a escola foi feita para os alunos, e ela se (re)significa a cada momento. Não cabe então aos professores tal (re)significação, mas aos alunos. São eles que dão sentido à escola. É deles que “se espera” algum progresso social e intelectual.

Para que isso seja possível, não podemos nos prender a metodologias antigas de avaliação e docência, precisamos (re)inventar-nos enquanto professores. Essa (re)invenção significa que temos que aprender com os alunos, respeitar que eles são agentes formadores do espaço escola. Com isso, respeitar e fomentar a autonomia por parte dos alunos em diferentes escalas, se torna nesse sentido, algo primordial. É um exercício diário que deve ser feito por cada professor.

Quem já aplicou modelos que fomentam a autonomia dos alunos sabe o quanto eles primeiramente estranham tal liberdade e sentem-se de alguma forma desorientados. Mas sabe também que, depois de assimilada a autonomia a eles concedida, a responsabilidade que envolve tal autonomia e a validade daquilo que por eles será produzido ou ensaiado, seus olhos brilham e eles deixam de sentirem-se alunos e passam a sentirem-se pessoas únicas e singulares com capacidades distintas e valoráveis.

Concluindo, o principal objetivo do presente trabalho é valorizar a arte; fomentar que os atuais e futuros professores fujam de modelos conteudistas que não valorizam individualidades e colocam os alunos sob avaliações e aulas generalistas que acabam excluindo aqueles menos adaptados aos moldes acadêmicos.

Valorizar a arte é justamente utilizar-se dela enquanto ferramenta tradutora. É estudá-la e buscar nela aquilo que não se vê num primeiro olhar descompromissado. Resumindo, no mundo temos mais de sete bilhões de exemplares de seres humanos, todos diferentes entre si. Em uma sala de aula, temos, às vezes, trinta e às vezes cinco deles, todos carregando consigo sua história, suas perspectivas, seus pontos de vista e seus gostos. Somente por meio da arte poderemos tratá-los enquanto únicos em sua existência e dar sentido a uma escola até então descontextualizada.

REFERÊNCIAS

- ABSORVENDO o Tabu. Direção de Rayka Zehtabchi. Índia. Produção: Melissa Berton, Garrett K. Schiff, Lisa Taback e Rayka Zehtabchi, 2018. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81074663>. Acesso em: Dez. 2019
- AMDAVAD Ma Famous. Direção de Hardik Mehta. Índia. Produção: Akanksha Tewari, Arya A. Menon, 2015. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/20157>. Acesso em: Dez. 2019
- BAIANASYSTEM. **Lucro (Descomprimido)**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/baianasystem/lucro-descomprimido/>. Acesso em: Jul. 2019.
- BERNARDET, J. **O que é Cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n.6, p.53-69. 2006.
- CORAZA, S. M. Didática-artista da Tradução: transcrições do currículo. In: HEUSER, E. **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. p.31-96. EdUFMT, 2011.
- CRIOLO. **É o Teste**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/criolo/1729850/>. Acesso em: Jun. 2019.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRESQUET, A; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-21.
- GOLDEN Time. Direção de Takuya Inaba. Japão. Produção: GENCO, 2014. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/80205563>. Acesso em: Dez. 2019
- LEITE, C; CHRISTOFOLETTI, R. Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. In: FRESQUET, A.

(Org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 40-65.

NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral.** São Paulo: Hedra, 2007.

O MERCADOR. Direção de Tamta Gabrichidze. Geórgia. Produção: Iliá Tavberidze e Liz F. Mason, 2018. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/80209006>. Acesso em: Dez. 2019

O REI Leão. Direção de Roger Allers e Rob Minkoff. Estados Unidos. Produção: Don Hahn, 1994. 1 VHS (89 min.).

POKÉMON O Filme 2000. Direção de Kunihiko Yuyama. Japão. Produção: Yukako Matsusako, Takemoto Mori e Choji Yoshikawa, 1999. 1 VHS (80 min.).

SANTOS, M. **A natureza do espaço.** 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, A. C. Natureza do trabalho de campo em Geografia Humana e suas limitações. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 1, p. 99-104, 1982.

TOY Story. Direção de John Lasseter. Estados Unidos. Produção: Ralph Guggenheim e Bonnie Arnold, 1995. 1 VHS (81 min.).

VIDA de Inseto. Direção de John Lasseter. Estados Unidos. Produção: Darla K. Anderson e Kevin Reher, 1998. 1 VHS (96 min.).

_. **Matriz de Referência ENEM.** MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf