

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**Faculdade de Ciências Humanas - FCH**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Curso de Mestrado**

**LUIS HENRIQUE DIAS ROCHA**

**O CINEMA NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E  
LIMITAÇÕES – ANÁLISE A PARTIR DO PNLD/2018**

**Dourados - MS**  
**2021**

**LUIS HENRIQUE DIAS ROCHA**

**O CINEMA NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E  
LIMITAÇÕES – ANÁLISE A PARTIR DO PNLD/2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Curso de Mestrado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Área de concentração:** Produção do Espaço Regional e Fronteira

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flaviana Gasparotti Nunes

**Dourados – MS  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R672c Rocha, Luis Henrique Dias  
O CINEMA NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA:  
CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES - ANÁLISE A PARTIR DO  
PNLD/2018 [recurso eletrônico] / Luis Henrique Dias Rocha. -- 2021.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes.  
Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados,  
2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Linguagem Cinematográfica. 2. Ensino de Geografia. 3. Livro didático. 4. Cinema Nacional. 5. PNLD/2018. I. Nunes, Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LUÍS HENRIQUE DIAS ROCHA

**O CINEMA NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E  
LIMITAÇÕES – ANÁLISE A PARTIR DO PNL D/2018**

Dissertação apresentada a  
Universidade Federal da Grande  
Dourados, como parte das exigências  
para a obtenção do título de Mestre.

Dourados (MS) 20 de Setembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flaviana Gasparotti Nunes

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Nunes Chaves

---

Prof<sup>o</sup> Dr Pablo Sebastian Moreira Fernandez

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a tod@s aqueles que, de forma direta ou indireta contribuíram para a construção do presente trabalho.

Agradeço a meus familiares, que estiveram do meu lado, apoiando-me principalmente nos momentos de dificuldades.

Agradeço, em especial, a minha mãe Nadir, que talvez seja a principal responsável pela realização deste trabalho, e também por minha proximidade com a educação. Em muitos momentos, por questão de necessidade, ela levou-me junto para o seu trabalho na escola. Se existem explicações para minha aproximação com a escola/educação, essa é uma delas.

Agradeço a meus amigos. Como bom libriano que preza pela justiça e receia de deixar alguém de fora, optarei por não citar nomes. Agradeço pelos momentos de companheirismo, por ouvirem meus desabafos e por me incentivarem a seguir na pesquisa, mesmo diante de obstáculos.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), hoje com uma nova “roupagem”, mas que, em meio a tantos cortes e instabilidades, ainda resiste graças à luta de professores e alunos. Sem dúvida, o PIBID foi peça fundamental para meu encontro com a Geografia.

Agradeço também a minhas professoras de Geografia do ensino básico, que oportunizaram meu início profissional na educação, professoras Claudete e Maricélia.

Agradeço à professora Dr.<sup>a</sup> Flaviana pelas orientações, conversas, pelo respeito e dedicação que, sem dúvidas, só fizeram aumentar minha admiração, afeição e carinho por sua pessoa. Nossas trajetórias se cruzaram com minha participação no PIBID, em meados de 2015, e, apesar de encontros e também desencontros que cercam minha recente trajetória, com toda a certeza é ela a grande responsável pela a realização deste trabalho e por ter me possibilitado a vivenciar experiências *outras*.

Fazer pesquisa num país como o Brasil é um ato de coragem e resistência. Portanto, sou grato por poder compartilhar esse momento de minha trajetória com pessoas tão especiais e importantes.

A vida se faz de afetos. A educação se faz de afetos. O afeto, sim, é revolucionário.

## RESUMO

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões sobre as relações entre a linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia a partir do livro didático. O motivador da presente pesquisa foi a Lei 13.006/2014, que dispôs sobre a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais nas escolas da educação básica. A partir da referida lei, foi inserida na ficha de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018), como um dos requisitos obrigatórios, que os livros deveriam contemplar a mesma. Das quatorze coleções aprovadas no PLND/2018, tivemos acesso a sete coleções completas e quatro volumes avulsos. Após analisar as coleções foi possível identificar um padrão quanto à forma como o cinema comparece nos livros, sendo em sua maioria em *boxes* que ficam nas extremidades das páginas, no canto superior ou inferior, apresentando informações como: título, diretor, gênero, sinopse, ano de lançamento. Tal forma também indica uma compreensão do cinema enquanto complemento de conteúdo, pois os filmes sempre estão articulados à ideia contida no texto da página, ou seja, relacionados ao tema do capítulo e da unidade do livro. Foi possível identificar, também, que os gêneros de filmes mais sugeridos nas coleções são o documentário e o drama. Analisando os filmes mais indicados pelos livros didáticos, e também utilizados em sala de aula por professores de Geografia de Dourados (MS), podemos inferir que existiria um tipo de filme “certo” para estar em sala de aula: o documentário, que apresenta a realidade com verossimilhança, e o drama, que aborda questões que se aproximam de temas da Geografia. Pensando em outras possibilidades para o cinema brasileiro no ensino de Geografia, realizamos um exercício, por meio da elaboração de colagens de *frames/cenas* de 3 (três) filmes sugeridos nos livros didáticos, destacando sua capacidade estética de afetar os sujeitos e criar pensamentos outros sobre o espaço.

Palavras-chave: Linguagem Cinematográfica, Ensino de Geografia, Livro Didático, PNLD/2018.

## ABSTRACT

In this project, we present some reflections on the relations between the cinematographic language and the teaching of Geography from the textbook. The motivator of this research was law 13.006/2014 that had on the mandatory display of films of national production for, at least, two hours a month in schools. This law was inserted in the evaluation form of the National Textbook Program (PNLD/2018) as one of the mandatory requirements that books should contemplate. Of the fourteen collections approved in PNLD/2018, we had access to seven complete collections and four single volumes. A portion of books was found on the internet in digital format and made available on websites by the publishers themselves. The other part was found from the contact with the schools that are part of the state school system in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). After analyzing the collections, it was possible to identify a pattern as to how cinema appears in books, mostly in boxes, which are at the ends of the books in the upper or lower corner, presenting information from the movies such as title, director, genre, synopsis, release year. The pattern in which films appear in books also indicates an understanding of cinema as a complement to content, as they are always linked to the idea contained in the text on the page regarding the theme of the chapter and the unity of the book. It was also possible to identify that the genres of films most suggested in the collections are documentary and drama. Analyzing the films most indicated by textbooks and also used in the classroom by Geography teachers of the city of Dourados (MS), we can infer that there would be a type of "right" movie to be in the classroom:

the documentary film that presents reality with verifies and the drama film that addresses issues that approach themes of Geography. Based on the analyses in the collections of textbooks, thinking about other possibilities of looking at Brazilian cinema in the teaching of Geography the work proposes at the end a possibility of an experience of cinema in the classroom thinking the film from its aesthetic condition for this is presenting a set of ten collages made with frames/scenes of the films that most appear as suggestions in the textbooks.

Keywords: Cinematographic Language, Geography Teaching, Textbook, PNLD/2018.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sugestão de filme .....	43
Figura 2 - Sugestão de filme .....	44
Figura 3 - Sugestão de filme .....	46
Figura 4 - Sugestão de filme .....	47
Figura 5 - Sugestão de filme .....	48
Figura 6 - Sugestão de filme .....	50
Figura 7 - Sugestão de filme .....	51
Colagem 1 - Central do Brasil .....	76
Colagem 2 - Central do Brasil .....	77
Colagem 3 - Central do Brasil .....	78
Colagem 4 - Que horas ela volta? .....	80
Colagem 5 - Que horas ela volta? .....	81
Colagem 6 - Que horas ela volta? .....	83
Colagem 7 - Que horas ela volta? .....	84
Colagem 8 - Vidas Secas .....	85
Colagem 9 - Vidas Secas .....	86
Colagem 10 - Vidas Secas .....	88



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos pesquisados. **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2 - Títulos do cinema nacional presentes nas coleções analisadas.  
..... **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 3 - Títulos sugeridos nas coleções e conteúdos relacionados ..... **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 4 - Gêneros dos filmes de produção nacional presentes nos livros didáticos pesquisados ..... 66

Quadro 5 - Títulos de filmes utilizados pelos professores de Geografia (Dourados-MS)..... **Erro! Indicador não definido.**

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	7
<b>EDUCAÇÃO, CINEMA E ENSINO DE GEOGRAFIA: RELAÇÕES E TENSÃO</b> 7	
1.1 Cinema, educação e escola: por um cinema que educa .....	9
1.2 A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia .....	20
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	28
<b>O CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: MODOS DE PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO</b> .....	28
2.1 A Lei 13.006/14 como motivadora da pesquisa .....	28
2.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro didático de Geografia .....	31
2.3 O cinema nas coleções aprovadas no PNLD/2018 .....	38
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	53
<b>TÍTULOS E GÊNEROS: QUAL CINEMA BRASILEIRO ESTÁ NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA?</b> .....	53
3.1 Títulos do cinema nacional presentes nos livros didáticos analisados ...	53
3.2 Gêneros fílmicos presentes nas coleções .....	64
3.3 Livro didático e filmes usados na sala de aula: correspondências? .....	71
3.4 O que podem esses filmes para além do conteúdo/ilustração?.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	93

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir as relações entre a linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia, tendo como referência de análise o livro didático.

Nosso contato inicial com os estudos, reflexões e tensionamentos sobre as potencialidades das diferentes linguagens, no ensino de Geografia, ocorreram durante nossa participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2015 a 2018.

A relação mais próxima com a temática da presente pesquisa deu-se a partir da realização de um trabalho de Iniciação Científica, o qual deu origem ao nosso projeto de mestrado.

O principal motivador da pesquisa foi a Lei 13.004/2014, que dispõe sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas por, no mínimo, duas horas mensais. A partir da referida lei, foi incluída na ficha de avaliação do PNLD/2018, no subitem Formação Cidadã, que as obras didáticas deveriam contemplar/atender a esta norma.

Tendo em vista a inexistência de parâmetros ou orientações mais precisas para a implementação da Lei, e o fato de a mesma ter comparecido como um dos critérios de avaliação no PNLD/2018, o presente trabalho visou analisar como o cinema é abordado e está presente nos livros didáticos de Geografia aprovados nesse processo.

Durante a pesquisa, o seguinte questionamento também se colocou em nossas análises: os filmes, em sala de aula, estão presentes por um viés de experimentação artística, entendendo que o cinema tem uma relevância social, cultural e artística, e assim pensando suas relações enquanto linguagem? Ou os filmes, em sala de aula, são pensados por um viés instrumental que não olha para a obra em si, mas sim através dela, sempre na busca de algo a desvendar, nesse caso, o conteúdo?

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma revisão bibliográfica sobre linguagem cinematográfica, educação e ensino de Geografia. Com base na leitura do Guia do Livro Didático de Geografia (PNLD, 2018) foi possível

identificar quatorze coleções que ficaram à disposição para a escolha dos professores da rede básica de ensino, devendo serem utilizadas nos anos de 2018 a 2020 no Ensino Médio. Das quatorze coleções aprovadas no PLND/2018, tivemos acesso a sete coleções completas e quatro volumes avulsos. Uma parcela dos livros foi encontrada na Internet, em formato digital, sendo disponibilizados em *sites* pelas próprias editoras. A outra parte foi encontrada a partir do contato com as escolas que fazem parte da rede estadual de ensino de Dourados (MS).

A partir dos referenciais teóricos estudados no primeiro capítulo, intitulado “Educação, Cinema e Ensino de Geografia: relações e tensões”, apresentamos a trajetória e o processo de desenvolvimento da cinematografia brasileira, bem como as relações e aproximações iniciais do cinema nacional com a educação. Além disso procuramos analisar o cinema enquanto linguagem, potência artística participante da construção de pensamentos, da sensibilidade e da capacidade estética. Também discutimos as aproximações do cinema com o ensino de Geografia, pensados enquanto experiência da linguagem que constrói e confronta mundos a partir da imagem em movimento.

No segundo capítulo, “O cinema no Livro Didático de Geografia: modos de presença e participação”, o foco de discussão recaiu sobre identificar e analisar as formas em que o cinema nacional comparece nos livros didáticos de Geografia, a partir de elementos obtidos na análise das coleções pesquisadas.

No terceiro capítulo, “Títulos e gêneros: qual cinema brasileiro está no livro didático de Geografia? ”, buscamos identificar quais os títulos e gêneros do cinema nacional comparecem e se destacam nas coleções de livros didáticos de Geografia – PNLD/2018. Também procuramos analisar a correspondência entre esses títulos e aqueles mais utilizados por professores da rede básica estadual e municipal de ensino de Geografia de Dourados (MS). Ainda nesse capítulo, apresentamos possibilidades e potências de alguns filmes presentes nos livros didáticos, considerando sua capacidade estética para além do tema ou conteúdos trabalhados.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO, CINEMA E ENSINO DE GEOGRAFIA: RELAÇÕES E TENSÕES

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.*

Manoel de Barros

Pensar sobre o papel que a educação exerce nos dias atuais é questionar para além do processo de socialização que a escola (ainda) desempenha, levando em consideração todas as ressalvas necessárias. Assim como nos versos de Manoel de Barros, “*Perdoai. Mas eu preciso ser Outros*”, parafraseando e trazendo para um campo reflexivo acerca da educação, é necessário entender que a escola não apenas cumpre um processo de socialização, mas é, sem dúvida, uma experiência necessária para o convívio em sociedade, o qual não se faz de forma distinta, longe, separada, excludente ou instrumentalizada (d)às linguagens.

O avanço massivo no campo técnico e científico (no final do século XX e no início do século XXI) difusor de tecnologias digitais, recai sobre a escola fazendo com que os modos de pensar/lidar com a educação no contexto escolar sejam repensados. O repensar nessa condição é ditado pela forma como as mídias se apropriam e se apresentam como possibilidades à sociedade como meios de obtenção da informação, papel esse que muito antes era delegado à

escola. Assim, pensar a educação nos dias de hoje também é repensar e questionar concepções e práticas pautadas na defesa de que o ensinar e o aprender na escola se baseiam no acúmulo de informações. Afinal, informação não é sinônimo de conhecimento.

A crítica que aqui se faz não se relaciona aos sujeitos que compõem, criam e recriam a escola no seu dia a dia (alunos, professores, profissionais da limpeza, merenda e organização escolar), dentro de todas as adversidades presentes. Antes, esses apontamentos se relacionam à escala macro, em que políticas são pensadas e impostas às escolas desconsiderando quase que em sua totalidade suas especificidades e individualidades, em favor de planos governamentais.

Para Larrosa (2002), a educação atual está pautada num processo pedagógico de acúmulo de informações; isto significa que os jovens alunos necessitam ser seres informados e, assim, fazerem-se indivíduos pertencentes à sociedade. Isso acaba atuando como um impulso *anti experiência*, pois o tempo acelerado no qual estamos inseridos, a velocidade com que as coisas vêm acontecendo, “acaba impedindo a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, p. 23, 2002).

Dessa forma, uma das direções que este trabalho pretende apresentar e seguir — uma das possibilidades, dentre tantos outros percursos educativos e linguagens — é o de que a educação, sobretudo a educação geográfica. Para esta, é possível uma experiência que atravesse os sujeitos presentes no contexto escolar, sendo, portanto, um acontecimento.

Assim, faz-se necessária a reflexão sobre a educação escolar e sobre as formas com as quais a escola tem se utilizado das linguagens enquanto instrumentalização pedagógica revestida de aspectos da sociedade digital e informativa da atualidade, apropriando-se das mídias sociais, da Internet e também do cinema. Ao trazer esses elementos, os quais são entendidos como diferentes daquilo que se tem à disposição no ambiente escolar, o objetivo é avançar na discussão e utilização do cinema apenas enquanto ferramenta, cujo percurso final é chegar ao conteúdo. Este conteúdo pode ser a mirada inicial para a aproximação da linguagem cinematográfica com os sujeitos, mas espera-se que, para a experiência do cinema enquanto potência artística, cultural e

social, os olhares não sejam assim direcionados. O filme precisa ser visto em sua totalidade artística, cultural e de linguagem com signos próprios. Dessa forma, sendo ineficaz em função do *modus operandi* do ensino tradicional, que ainda rege as relações na escola, é que a busca pela informação toma maior — ou única — relevância nesse contexto (ALMEIDA, 2017).

Em vista dessas questões, no presente trabalho pretendemos traçar um percurso de aproximações possíveis entre a linguagem cinematográfica e a educação geográfica. Partimos da perspectiva de compreender o cinema enquanto possibilitador em gerar sentidos e criar pensamentos, assim como aponta Almeida (2017, p. 2), ao dizer “(...) que o cinema não está alheio ao pensamento, podendo ser compreendido como um modo de pensar, como uma experiência filosófica”.

Além disso, também consideramos a perspectiva do cinema enquanto um fazer de prática social, como aponta Duarte (2002, p.16), pois “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, sociológicas, filosóficas e tantas mais”. Deste modo, objetiva-se buscar, pensar e apresentar algumas questões sobre as possibilidades formativas do cinema no âmbito escolar.

### **1.1 Cinema, educação e escola: por um cinema que educa**

Muitos são os problemas a serem elencados no início da trajetória do cinema brasileiro. Nesse sentido, as conjunturas política, social e econômica, que permeiam os primeiros passos do cinema no Brasil, devem ser levadas em conta, para que seja possível compreender a dificuldade de consolidação de uma cinematografia no território nacional. O propósito dessa menção é corroborar com um olhar voltado às (im)possibilidades do campo técnico, político e econômico, na instauração do cinema brasileiro, percebendo como elas acabam se desdobrando na aproximação entre o cinema e a educação.

O entrave e a estagnação no desenvolvimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, apresentam algumas peculiaridades, como pontua Gomes (1996):

A explicação, como sempre está no retardo do país. No caso específico, o que impedia o desenvolvimento do cinema no Rio, para não falar no resto do território ainda mais arcaico, era a insuficiência da energia elétrica. Nos poucos locais da capital da República que dispunham dessa comodidade, o menor temporal ou ventania interrompia o fornecimento, como ainda hoje acontece em largas porções relativamente prósperas – pois possuem eletricidade – do interior brasileiro. (GOMES, 1996, p. 06)

Dessa forma, os problemas de ordem estrutural — no sentido de estruturas físicas — acabam minando e, assim, impossibilitando o avançar do cinema brasileiro e sua consolidação. A partir do momento em a energia elétrica passou a ser produzida de forma industrial, no Rio de Janeiro, notou-se um avanço significativo quanto ao caráter comercial do cinema. Nesse mesmo contexto, o que se tem em São Paulo é a importação de cinematografias estrangeiras, caso esse que remete a um dos empecilhos para o fortalecimento do cinema brasileiro (GOMES, 1996).

O trabalho desenvolvido em torno do cinema apresentava-se muito dificultoso, seja do ponto de vista técnico, pois pouco se tinha em termos de equipamentos e treinamento para manuseá-los, e seja na receptividade desta arte pela sociedade. “Essa situação aflitiva provinha do tempo recente em que o trabalho com a mão de obra era, quando mais simples, obrigação de escravo, e, quando mais complexo, função de estrangeiro” (GOMES, p. 09). Assim, a trajetória inicial do cinema datada a partir do século XX, foi moldada diante as contribuições de estrangeiros.

O caráter pedagógico que reveste o cinema pode ser identificado a partir da perspectiva histórica. Quanto às aproximações entre cinema e educação, podemos destacar que, primeiramente, o cinema era tido como uma ferramenta com grande potencial de alcance de pessoas, podendo ser um difusor cultural, moral, formador de hábitos e costumes. Além disso na busca por soluções para problemas na educação, como, por exemplo, o analfabetismo, o cinema tornava-se um aliado promissor.

Ainda refazendo o percurso do processo histórico brasileiro, no que se refere às relações entre cinema e educação, no final do século XIX, é importante



frisa que já se fazia presente, na educação brasileira, a utilização de elementos visuais no ensino, principalmente por meio de fotografias. A inserção do cinematógrafo no processo pedagógico escolar, no primeiro momento, foi legitimada por “tornar as lições mais interessantes e eficazes” (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 62).

Nota-se que esse discurso ainda vigora na educação hoje, como argumento para novas formas de abordagens pedagógicas, que tornem o “conteúdo” mais atraente ao aluno.

Com o desabrochar do cinema científico — entendido como o tipo de cinema que era realizado a partir de registros, principalmente de experimentos para a divulgação no âmbito acadêmico — o cinema educativo toma forma, fazendo da educação o grande consumidor do cinema produzido no Brasil e, também, do cinema importado. Assim, o movimento de aproximação entre cinema e educação foi notório e acabou contribuindo diretamente, graças ao engajamento sobretudo de professores, para uma regulamentação da cinematografia nacional.

A defesa no campo político, feita por Getúlio Vargas na década de 1930, acerca do desenvolvimento do cinema e da sua utilização na educação, foi pautada no discurso de que o cinema educativo, principalmente o cinema documental, apresentava-se como uma ferramenta que visava representar a realidade da forma como ela é. Esse elemento era considerado importante, devido ao alcance que o cinema poderia ter; nessa perspectiva, o cinema em si, não traria entraves ao ser assistido por analfabetos. Assim, passou a ser chamado de “livro de imagens luminosas” (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 68).

Desse modo, as aproximações entre o cinema e a educação no Brasil se deram por meio de uma série de elementos, como o movimento Escola Nova e a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). O objetivo principal, no caso, era a produção de filmes *educativos*, nas linhas documental e científica (MIRANDA e GUIMARÃES, 2015).

O que se destaca, nesse primeiro momento de aproximação, é o fato de o cinema funcionar como *mecanismo de educação de massa*. Assim, a problematização pertinente é que a forma de utilização do cinema no ensino,

estava pautada na condição instrumental pedagógica, e não enquanto processo de ensino formativo, do qual a obra cinematográfica participa enquanto linguagem. Procuraremos desenvolver esta reflexão a seguir.

As reflexões acerca da linguagem cinematográfica são importantes para compreender a complexidade desta arte e, assim, construir formas de pensamento, sentidos e criações. De acordo com Duarte (2002, p. 33), “o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados”. É em função das multifaces do cinema que possibilitam tal produção de significado, pois decorre do ato criativo — a correlação entre som, iluminação, imagem, corte, plano e montagem.

Seguindo com Duarte (2002), “diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio de códigos e estruturas gramaticais convencionadas, a linguagem do cinema está ao alcance de todos” (DUARTE, 2002, p. 33-34). O ato de ver filmes ocorre, não entrando aqui em questões qualitativas, desde muito cedo, e é legitimado pela alta produção e o contágio dos audiovisuais, principalmente veiculados pelos canais abertos de televisão. A ampla disponibilidade do cinema não significa que ele está sendo experimentado como elemento artístico por todos, pois isso pressupõe a própria criação de interpretação dos signos cinematográficos. Deste modo, a aproximação do cinema com a educação, fazendo-se as ressalvas necessárias, pode contribuir na formulação de sentidos e na descaracterização daquilo que é dado como imutável.

Ao longo de sua trajetória, as formas que o cinema utilizará para criar sentidos no espectador, fazendo-se contágio, serão pautadas na interlocução entre os elementos do filme que causam significação. Deve-se levar em consideração também a questão cultural do cinema, direcionamentos ideológicos, políticos e fatores de ordem mercadológica, sendo esta uma sequência não linear no ato decisivo de escolha do diretor (DUARTE, 2002).

Acerca da discussão sobre uma *pedagogia do cinema*, Duarte (2002), amparada em Pierre Bourdieu (1979)<sup>1</sup>, destaca a aproximação do cinema com os espectadores enquanto uma *competência para ver*. Nesse sentido, a reflexão

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Zouk, 1979.

aponta para o contexto em que o espectador está inserido: aquilo que determinado grupo se inclinará a assistir, deriva do contexto social, econômico e até mesmo das experiências escolares que esse determinado grupo passou e/ou está imerso. Por isso, essa competência está ligada diretamente às experiências, principalmente familiares no que se refere a ver determinados filmes.

A não construção do hábito de ir ao cinema diz respeito a questões de ordem política, o acesso democrático ao cinema, ou sua ausência, além, obviamente, das quantidades de salas disponíveis ao público — no Brasil, tem-se uma concentração nos grandes centros urbanos. A não democratização do acesso ao cinema, em junção com o acesso a filmes por meio de plataformas digitais, DVDs e, principalmente, através da televisão, faz com que se molde, de certa forma, o gosto e a preferência de determinados grupos sociais.

Dessa forma, o gosto acaba sendo moldado por uma lógica essencialmente mercadológica, pois é aquilo que chega à maioria das casas das pessoas. Essa formação de gosto, reflete na receptividade e na não-irreceptividade de certos filmes, ou seja, acaba explicando o fato das pessoas serem mais propícias a assistirem à saga *Vingadores*, dos irmãos Russo<sup>2</sup>, do que ao filme *Parasita* (2019), de Bong Joon-ho<sup>3</sup>. Ver ou estar alheio a determinado tipo de filme consiste, sobretudo, em uma prática social.

Assim, para Migliorin e Barroso (2016, p. 16) “[...] o cinema inventa uma pedagogia que atua como inventor de formas de engajamento do espectador no compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento”.

Entende-se que uma pedagogia do cinema é permeada pela interação e troca, possibilitando a invenção de outras formas de ver e de estar no mundo. Sendo assim, “uma pedagogia do cinema, antes de estar relacionada a certos

---

<sup>2</sup> As adaptações no cinema das HQs (história em quadrinhos) dos Vingadores foram feitas pelos criadores Stan Lee, Jack Kirby e Dick Ayers e renderam uma saga de quatro filmes (2012, 2015, 2018 e 2019). Todos dirigidos por Anthony Russo e Joe Russo. Tendo o último filme da franquia (“Vingadores: Ultimato”) se tornado o filme de maior bilheteria de todos os tempos.

<sup>3</sup> “Parasita” (2019) é um filme sul-coreano dirigido por Bong Joon-ho que rompeu a barreira da língua e se tornou o primeiro filme “estrangeiro” a receber Oscar de melhor filme, sendo também premiado em Cannes, e em diversos outros festivais.

conteúdos, se constitui como forma de conhecer e compartilhar conhecimento” (MIGLIORIN e BARROSO, 2016, p.17).

Nesse sentido, pensar a partir de uma pedagogia do cinema é compreender a importância da dimensão que o cinema tem na promoção de pensamentos. Isso porque sua linguagem, em específico, é portadora de sentidos e sua consolidação se apresenta como “um modo de pensar e efetivar essa educação de sentidos a partir de elementos reais” (MIGLIORIN e BARROSO, 2016, p.17).

O que se busca, de maneira efetiva, é que os encontros, confrontos, tensões, conflitos e geradores de sentidos sejam construídos a partir dessa troca e que essa construção esteja pautada também em elementos da realidade.

Migliorin e Barroso (2016) apresentam a importância da montagem de diretores como Eisenstein, Vertov e Godard, como possibilidade para uma pedagogia do cinema. Neles apresenta-se a condição de ruptura engajada na heterogeneidade da representação do real, do espaço, para a produção de sentidos.

Fresquet (2017), com base nos pensamentos de Bergala<sup>4</sup>, salienta: “A pedagogia do cinema é caracterizada pelo modo de apropriação ao objeto. Essa aproximação deverá priorizar sempre um modo criativo, dado que o cinema se trata de um objeto vivaz e indócil” (FRESQUET, 2017, p. 56). Deste modo, a proposta diz respeito a pensar o cinema enquanto processo criativo de realização e, a partir desse processo, possibilitar o acesso consciente a essa arte.

A importância do cinema, enquanto linguagem vivenciada e experienciada no contexto escolar, tem sido demonstrada a partir das possibilidades de criação que se fazem do contato, nenhum pouco passivo, entre o espectador e a tela, - ou mesmo - no ato de experimentação criativa.

A contribuição da linguagem cinematográfica, comparada às leituras e experiências de outras obras, que fazem parte, seja do currículo escolar ou do contexto da escola, deve se apresentar não de forma hierárquica na produção

---

<sup>4</sup> BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro, 2008.

dos saberes, mas enquanto possibilidades *outras* a serem vivenciadas. Dessa forma, dois questionamentos possíveis são: O que tem, então, o cinema a ver com a educação? O que seria o cinema que *educa*?

Nos dizeres de Ismail Xavier (2008):

O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008, p. 14)

Em suma, a presença dos filmes no âmbito escolar — na maioria das vezes como um instrumento pedagógico — tende a ocorrer de uma forma pragmática e conservadora, na qual se aponta para um formato idealizado dos filmes. Geralmente, estes são estabelecidos a partir de uma configuração *hollywoodiana*. Sendo assim, ao investigar historicamente os filmes que comparecem em sala de aula, nota-se que a concepção de *filme educativo* diz respeito aqueles que versam sobre temáticas relacionadas ao cotidiano escolar como: “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1990), “O primeiro da classe” (Peter Werner, 2008) e “Escritores da liberdade” (Richard LaGravenese, 2007); ou filmes que fogem à normativa dos moldes hollywoodianos como: “Entre muros da Escola” (Laurent Cantet, 2008) e “O substituto” (Tony Kaye, 2012).

Observa-se dificuldade de reconhecimento do cinema na escola, enquanto prática social e como potência socializadora. Um dos motivos é a resistência em entender o cinema como arte criadora de sentidos e conhecimento; a visão que se tem do cinema, de uma forma geral, é a de que ele seja apenas fonte de entretenimento e diversão. E algo que reforça esse aspecto é a forma pela qual o cinema vem se fazendo presente em sala de aula, na maioria das vezes, de forma ilustrativa ao conteúdo (DUARTE, 2002).

De certa forma, o papel que a mídia e a sociedade digital do século XXI influenciam e ainda influenciam incisivamente os fazeres e experiências do cinema no âmbito escolar.

A veiculação de filmes, seja no cinema, por DVDs, televisão e, hoje, em *streamings* (plataformas como *Netflix*, *Amazon Prime* e tantas outras), tem sido direcionada por um viés mercadológico, resultando numa quantidade

avassaladora de produções cinematográficas. Estas, por sua vez, apresentam-se permeadas pela lógica do entretenimento e têm sua potência artística reduzida ou limitada.

Ao mesmo tempo, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula acabam assumindo caráter de instrumento pedagógico, em que os filmes *servem* apenas para mera ilustração de um conteúdo do currículo, diminuindo, de forma gradativa, o potencial do cinema enquanto experiência artística que possibilita pensamento.

A hipótese cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência. (FRESQUET, 2017, p. 40)

Avançar, no que diz respeito às aproximações entre cinema e escola, perpassa o entendimento do cinema como arte, conforme aponta Fresquet (2017). Significa também experienciar uma linguagem, aproximando os estudantes da cultura cinematográfica e sua arte.

Seguindo por um viés filosófico, o cinema que *educa* é o que dá possibilidade de ruptura, por meio da criação de novas ideias, e é legitimado através da experiência de *ver*, *fazer* e *sentir*. Nesse sentido, o cinema que educa é uma forma de fugir da funcionalidade que muito se vem atribuindo ao cinema, de ferramenta para se chegar a algo, e esse algo, na maioria das vezes, é o conteúdo. Esse é o cinema que educa e possibilita a criação e o confronto de mundo.

A linguagem cinematográfica, enquanto experimentação artística no âmbito escolar, tem sua legitimação da mesma forma que outras experiências artísticas; porém, o cinema possui uma linguagem própria, diferindo dentre as artes por sua intensidade. Pode-se, por meio dele, encontrar a possibilidade do diálogo com as demais artes e o que o diferencia é sua '*capacidade de sentir o mundo*', sendo o cinema um difusor de estéticas (ALMEIDA, 2017).

O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na

escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação (MIGLIORIN, 2015, p. 109).

Com a experimentação do cinema na escola, as relações serão construídas no campo das incertezas, ou seja, com o cinema há mais dúvidas, questionamentos e tensionamentos do que explicações sobre e algo, ou a constituição de verdades. Assim, como pontua Barra (2012, p. 07): “A presença da sétima arte na escola possibilita re-configurar as relações instituídas, provocando o ato de criação e ‘outras’ propostas de aprendizagem”. Desse modo, o cinema na escola se apresenta como alteração e, tem a possibilidade de operar na desconstrução e na construção das relações que ocorrem no processo pedagógico da escola.

O contato e até mesmo o contágio da experiência do cinema na escola, sendo uma arte produtora de um sentido estético sensível, pode atuar na instabilidade do processo educativo, possibilitando a leitura e a invenção/construção de mundos.

O cinema na escola se apresenta como transformação, ao mesmo tempo que esse entrelaçar de planos de *imagens em movimento*, constitui-se em mundo — não entendido aqui como representação — por sua capacidade de alteração. Trazer o cinema para o contexto escolar é fazer com que o ato de criação — possibilidade de pensamentos — seja permeado pelo encontro, confronto, tensão. “O filme é produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz a arte. É na busca que se aprende ensinando” (FRESQUET, 2017 p. 95).

A instrumentalização pedagógica do cinema o inibe enquanto potência artística criativa. Trabalhar com o cinema no contexto escolar é partir da experiência, seja de ver e analisar um filme, ou no ato criativo de produção. Nesse sentido, Dussel (2014) contribui dizendo que “*en la adaptación escolar se pierde todo lo valioso y ‘alter(iz)ante’ del cine, esto es, su capacidad de alterar una cierta gramática y de plantear una experiencia estética rica e imprevisible*”.

Delineando um percurso acerca da importância do cinema na escola, Adriana Fresquet o apresenta em forma de três crenças, sendo:

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. É isso que está em jogo no cinema. Para se imaginar que o cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a estar à altura das experiências sensíveis desses jovens. (FRESQUET, 2015, p. 7-8)

Nessa primeira consideração, ter o cinema no âmbito escolar, e poder *experimentá-lo* enquanto linguagem, é algo que caminha no campo do fundamento estético propiciado por meio do encontro, que também é um confronto, entre o cinema e o jovem estudante; tal experiência diz respeito às condições sensíveis para a criação de mundo. Por isso, também na condição política, é o cinema compreendido como uma arte mobilizadora de sentidos e possibilitadora de uma formação cultural.

Já 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. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores. (FRESQUET, 2015, p. 8)

Nesta crença, as reflexões se voltam para o entendimento da escola enquanto espaço possível para a coexistência do fundamento estético e político. Partindo de uma perspectiva de transformação no espaço escolar que, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de manutenção do *status quo*, pode ser visto também como espaço de embate, de tensão e de conflito perante essa ordem dada.

Na terceira crença a autora conclui, mas não finda as possibilidades de pensamentos acerca da relação entre cinema e escola:



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, 2015, p. 8)

Quando se pensa na aproximação com o jovem estudante, sujeito extremamente importante e fundamental nesse contexto de contato com a arte cinematográfica, assim como aponta a autora, atua-se no campo da sensibilidade e na capacidade do intelecto do jovem. Dessa forma, uma vez que o cinema adentra a escola e rompe a barreira de ferramenta pedagógica, a ordem dada dará espaço a uma desordem necessária.

Percorrendo e construindo pensamentos outros acerca das aproximações entre cinema e escola, destacamos o argumento de Inés Dussel (2014):

Me concentraré sobre todo en lo que llamo la “visión celebratoria” de los aportes del cine a la escuela, que considera al cine como la experiencia artística por excelencia y lo coloca por encima de otros medios audiovisuales como la televisión o los nuevos medios digitales, tanto por su lenguaje estético específico como porque permite la distancia y la reflexión (a diferencia, por ejemplo, de los videojuegos o las redes sociales, que implican un involucramiento inmediato, veloz y en gran medida sinestésico). En este argumento, si el cine es el espacio movilizador de energías creativas, la escuela es su revés: un espacio inerte, rutinizado y desvitalizado, que ha perdido (o nunca tuvo) la sensibilidad para abrirse al otro y para incluir poéticas y estéticas plurales y rupturistas. (DUSSEL, 2014, p.79)

Mesmo que a relação entre cinema e escola, na maioria das vezes, apresenta-se como involuntária, em virtude dos meios tecnológicos de uso pessoal (celulares e *tablets* — principalmente no uso de redes sociais) e a imponente televisão que ainda se faz presente no ceio de muitas famílias, o cinema se diferencia em função de sua condição estética presente e diferente.

A escola constitui-se como estática, inerte, paralisada no que se refere ao seu papel formativo e socializador; já o cinema, enquanto arte, define-se como linguagem criativa. Deste modo, o contágio do cinema para com a escola

resulta na possibilidade criativa de ruptura com a paralisia *socioformadora* da escola.

Assim, conforme a crítica de Dussel (2014), a defesa que se faz é que o cinema não deve ser experienciado de acordo com a lógica estática da escola. , Ao ser *escolarizado*, ou seja, fazer-se uso dos filmes como ferramentas/recursos didático, pensando principalmente no gênero e no que as imagens podem ilustrar do real e, assim alcançar o conteúdo, o cinema faz com que a possibilidade de construção de um saber múltiplo e diverso não aconteça.

Buscando-se caminhos que colaborem com a desconstrução da visão instrumentalizada do cinema no contexto escolar, uma alternativa é fomentar subsídios técnicos e teóricos em que professores, alunos e comunidade escolar possam se apropriar desta arte. Assim, as barreiras que são construídas pela experiência em que o cinema é ferramenta de ilustração didática, subordinada e subestimada, podem ser rompidas. E, desse modo, o cinema enquanto potência sensível e mobilizadora de sentidos passa a emergir e contagiar as relações no contexto escolar.

Assim, são inúmeras as potencialidades das aproximações entre o cinema e a educação. De um lado, de forma democrática, possibilita-se ao jovem o encontro com a arte cinematográfica. Por outro, a própria arte retribui contribuindo para o processo formativo e socializador que a escola desempenha, operando no campo das diferenças, e também por meio do encontro/confronto do cinema enquanto alteridade no contexto escolar.

Como no verso de Manoel de Barros: “*Eu penso em renovar o homem, usando borboleta*”, o encontro do cinema com a educação, por meio dessa metamorfose em direção ao diferente, pode não ser necessariamente o mais belo, — casulo borboleta — mas o mais sensível, criativo e transformador.

## **1.2 A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia**

Em decorrência das necessidades de mudanças nas concepções e práticas do ensino de Geografia, trazidas pelas transformações epistemológicas no campo da ciência geográfica a partir dos anos 1990, e também devido às

mudanças socioespaciais, tem-se observado o destaque dado à discussão sobre diferentes linguagens no ensino de Geografia nos últimos anos.

Repensar práticas no ensino de Geografia se revela uma necessidade, principalmente em função das relações sociais que hoje se constroem de acordo com o encontro de sujeitos e imagens — nesta pesquisa, imagens em movimento. Observa-se que essa relação se tornou cada vez mais acirrada, fazendo com que haja a necessidade de uma nova articulação entre leitura gramatical e leitura espacial, das *imagens em movimento*, para que assim seja dada a possibilidade de construção de pensamentos múltiplos. (FERRAZ, 2012).

A iminência de deslocar outras formas de abordagem no ensino de Geografia, faz-se nota de um processo pedagógico formativo que faça sentido à vida do aluno, e possibilite a abertura para o novo, para o diferente, atuando na desconstrução daquele ensino que, por muito tempo (e ainda se faz presente, principalmente em relação ao *modus operandi* da estrutura da educação), consolidou-se de forma estática e desconexa com a realidade do educando.

Trazer distintas linguagens — nesse caso a linguagem cinematográfica — é possibilitar ao estudante, por meio dessa experimentação artística, ver-se no mundo como um agente de transformação de sua história e produtor de seu espaço. Entretanto, apropriar-se das diferentes linguagens no ensino de Geografia não diz respeito apenas a um ato de mudanças comunicativas, mas sim de mutações na compreensão de mundo. Segundo Oliveira Jr. e Girardi (2011):

Abordar as diferentes linguagens é entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço. (OLIVEIRA JR; GIRARDI, 2011, p. 4)

Assim, a linguagem cinematográfica não deve ser restringida a um recurso metodológico comunicativo. Indo além, tal linguagem é produtora, criadora de sentidos e pensamentos sobre o espaço.

O caminhar que essa pesquisa percorrerá é o de um processo pedagógico formativo, conforme apresentado por Oliveira Jr. (2019) como *Geografias Menores*. A partir do tensionamento, do encontro que também é um

confronto do sujeito — o educando — com as obras de arte (neste caso, o cinema), proporcionar uma fissura naquela educação que se apresenta apenas como informação.

A expressão “geografias menores” foi criada na busca de dar palavras para aquelas obras que escavam o chão já existente das relações entre as imagens e a geografia, em especial a geografia escolar, de modo a conseguir, através das novas conexões que se abrem, “escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz a toca. E, por isso, encontrar o seu [meu] próprio ponto de subdesenvolvimento, o seu [meu] patoá, o seu [meu] próprio terceiro mundo, o seu [meu] próprio deserto (...) Deserto: onde não há, ainda, nada construído, nenhuma significação *a priori*, onde a vida — do pensamento — flui sem bloqueios prévios ou mesmo sem garantias prévias. A expressão “geografias menores” busca, portanto, acolher as obras em imagens e palavras que forcem as imagens a “devir como o nómada, o imigrante e o cigano de sua própria língua [geografia]” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 42-43), atuando como um novo conceito e uma nova sensibilidade — um novo possível — na política de pensamento da educação e da geografia. (OLIVEIRA JR., 2019, p. 37)

Dessa forma, um olhar para a educação e para o ensino de Geografia propriamente dito, faz-se a partir da experimentação da linguagem naquilo que escapa ao processo pedagógico; aquilo que não se aprisiona possibilita sentidos *outros*, novos olhares, assim como pontuam Duarte (2002), Dussel (2014) e Fresquet (2017), quanto às aproximações entre cinema e educação, nesse caso, cinema, educação e ensino de Geografia.

A fim de construir reflexões acerca das aproximações entre cinema e educação e, então, sobre como esse encontro reverbera (ou possa a vir reverberar) no ensino de Geografia, abordaremos a possibilidade de uma leitura espacial a partir do confronto com as imagens cinematográficas.

Num primeiro momento, para pensar as potencialidades de uma leitura geográfica do cinema, é necessário refletir sobre a correlação importante entre a palavra e a imagem. Para Ferraz (2012, p. 361) “isso significa tomar a imagem como uma potencializadora de linguagens e não como um recurso ou meio de facilitar a produção do conhecimento científico, ou de reproduzi-lo em nível educacional”. Dessa forma, ter a palavra como intercessora da linguagem

imagética é partir de um viés de potencialização para a construção de um pensamento *outro*, perante essa articulação.

Ponderando sobre a construção de pensamentos espaciais e dando continuidade à reflexão sobre a importância de novas formas de análise das imagens, temos duas indagações se tornam pertinentes, considerando o tratado da imagem e sua importância enquanto elemento estético, principalmente no que tange às relações de ver e se entender no mundo. A primeira, diz respeito ao impacto da mudança da imagem, que antes se apresentava estaticamente, e, com o cinema, adquiriu a capacidade de movimento, possibilitando novos sentidos. O segundo questionamento se dá quanto à contribuição dessa nova imagem, que agora está em movimento, mostrando o do mundo de outra forma, oportunizando novas maneiras de sentir, estar e refletir o próprio mundo, conforme aponta Ferraz (2012, p. 368).

A imagem fílmica, enquanto elaboração artística, não pode ser entendida como mera reprodução do real, pois não é uma cópia do mundo, mas sim a instauração de um acontecimento, de uma forma outra de se ver o mundo (FERRAZ, 2012, p. 368).

De acordo com Oliveira Jr. (2005, p. 28), “os filmes estão a nos propor pensamentos acerca do espaço”. Tais pensamentos se configuram a partir das experiências e trocas entre o cinema e o sujeito. Assim, o cinema possibilita a construção de outras formas de compreender o espaço, condição essa muito cara à ciência geográfica.

Para Oliveira Jr. (2005) as geografias de cinema nos revelam, e nos apresentam, discussões que vão além do concreto (imagens e sons) proporcionado em tela. Essas geografias apresentam o espaço pela interação dos elementos que compõem o filme: personagens, lugares, territórios, encontros, desencontros, etc. Sendo assim, a compreensão da dimensão espacial também passa pela subjetividade e pela imaginação.

Segundo o referido autor:

O “encontro” com uma geografia de um filme não é a descoberta daquilo que está por trás das suas imagens e sons, pois a ideia de que exista algo por trás das coisas é ligada a de que exista um sentido último (uma essência) nessas coisas, no caso, as imagens (paisagens...) dos filmes. Não é essa a proposição que faço, mas a de que o conhecimento acerca das coisas se dá não propriamente nelas, mas no encontro entre elas e o que existe

em nós, que as imagens e sons fílmicos “sugam”/mobilizam certas memórias em seu “entendimento”, e ao mesmo tempo em que o faz criar, em imagens e sons, memórias do mundo e da existência. Não há nada por trás a ser descoberto, há o encontro, o susto, o encantamento, o desassossego... Conhecimentos enfim, a um só tempo tirados e postos em nós por e com as imagens e sons fílmicos. (OLIVEIRA JR., 2005, p. 29)

As respostas que damos quando assistimos a um filme, dão-se pelo acúmulo de experiências que obtivemos ao longo de nossa trajetória. Ou seja, embora possamos analisar a dimensão espacial de uma obra cinematográfica por meio da subjetividade, será o encontro/confronto de nossas experiências com as concretudes dos filmes (imagens e sons) que nos oportunizará a compreensão das espacialidades.

Dessa forma, o espectador se torna elemento importante, pois é a partir de seu encontro com o filme que novos significados serão atribuídos, (re)configurados e sentidos de acordo com as experiências vivenciadas por esse espectador. A condição temporal e espacial na qual se passa o filme influencia, de forma direta, para essa construção de sentidos e de pensamentos, (FERRAZ, 2012).

Sobre a condição territorial aportada nos filmes, Oliveira Jr. (2005) ainda propõe que:

Todo filme constitui-se de locais, locais narrativos. Descolados da contiguidade espacial e geográfica da superfície planetária, esses locais estão nos filmes a constituir uma outra geografia, alinhavada não mais por contiguidade, mas por continuidade na narrativa fílmica. Será a “descoberta”, a “interpretação geográfica” do filme, que dará a estes locais a sua distribuição no território da ficção, a partir da geografia gestada nesta interpretação. Desta forma, o território do filme é elaborado pela geografia nele entrevista, encontrada, descrita, imaginada... O território, nos filmes, não pré-existe à geografia, mas pós-existe a ela, ganha dela a sua existência. (OLIVEIRA JR., 2005, p. 29)

O filme pode ser compreendido por meio de um recorte temporal que visa demonstrar a representação (ainda que falha) de algo com base nas trajetórias e concepções de mundo do diretor.

Quando pensamos nas atribuições geográficas que o filme pode nos apresentar, o território diz respeito ao conjunto de análises e interpretações

sobre o filme que o receptor irá desenvolver. O território dos filmes será gerido a partir da interpretação de geografia que o receptor fará. Ou seja, é o receptor que irá dizer/apontar/demonstrar o que tem de Geografia e o que do filme contribui para a análise da dimensão territorial e espacial.

Com base nas ideias do autor, podemos dizer que as geografias de cinema são o que possibilita, que dá sustento para a interação e o sentido dos componentes que compõem um filme, como, por exemplo, os personagens, imagens, sons, montagem.

Visando ampliar a discussão sobre o espaço a partir da articulação da linguagem cinematográfica com a linguagem geográfica, notamos que a concepção de espaço no cinema difere da concepção de espaço na Geografia. Porém, da aproximação e das interpretações geográficas, diante à leitura das imagens cinematográficas, pode-se chegar à potencialização da condição espacial, direcionadas para um olhar que leve em consideração e se aproxime das vivências do indivíduo (FERRAZ, 2012).

Sobre as potencialidades perante a construção do novo, do diferente, daquilo que confronta, e amparado em leituras e interpretação das imagens partindo de um olhar geográfico, Oliveira Jr. (2005) menciona:

Uma geografia de cinema, num primeiro momento, tem mais haver com o movimento que o filme causa em mim do que com a trama ou o conteúdo geográfico que ele contém ou representa. Na verdade, ela seria algo um pouco distinto, uma vez que não deve assumir uma perspectiva de desenvolvimento subjetivo apenas e, ainda que assim o assuma, deve ter como foco uma ação eminentemente política, portanto pública ou pelo menos voltada a ele. O que quero dizer com isso é que a intenção de produzir geografias de cinema é a de pensar e inventar outras interpretações para o mundo, a de permitir olhares diferenciados e diversificados às coisas do mundo (não só do filme, mas da realidade nele aludida ou encontrada). (OLIVEIRA JR, 2005, p. 32)

O autor reforça e aponta para a potencialidade do cinema, não somente no âmbito das análises científicas, como, por exemplo, sobre as geografias que há nos filmes, mas sim sobre quais os impactos que o filme causa naquele que o assiste, e sobre as possibilidades do cinema enquanto gerador de realidades e de encontro de mundos.

A experimentação do cinema no ensino de Geografia deve embasar-se na experiência do sujeito. Essa experiência pode ser em relação às análises fílmicas ou no ato criativo de construção cinematográfica<sup>5</sup>. Nesse ponto, a crítica pertinente a se fazer, mais uma vez, é a referência à instrumentalização pedagógica do cinema no ambiente escolar, sobretudo quanto às disciplinas do campo humanístico — como História e Geografia, freando a condição artística e a potência criativa da linguagem devido à ilustração de algo.

Ao experimentar o cinema no ensino de Geografia, a leitura geográfica, conforme a imagem fílmica, torna-se elemento importante para uma experiência que possibilite mudanças, pois assim como aponta Ferraz (2012):

O olhar geográfico sobre dado fenômeno apresentado pelo cinema pode redimensionar o entendimento do mesmo, não para reproduzir o sentir espacial cinematográfico, mas sim potencializar devires outros de significados por meio das interpretações e análises das imagens, qualificando a estas como paisagens. Paisagens? (FERRAZ, 2012, p. 378)

Dessa forma, ao se fazer uso de uma leitura geográfica, na experiência de ensino com o cinema, constrói-se a possibilidade da (re)significação sentidos, corroborando com uma construção múltipla de sentidos e conhecimentos.

Assim, as geografias de cinema, tendo a experiência do sujeito como principal motor no processo formativo, constroem pensamentos, reflexões que operem no campo material, para que assim não fique apenas no campo da subjetivação:

Para que estas geografias de cinema não sejam somente reverberações subjetivas, é preciso dizer onde o sentido que nos ficou do filme acontece. Pesquisar as imagens e sons fílmicos e ver se elas e eles lhe revelam ser verdadeiro o que se intuiu primeiramente. Em seguida, ver de que modo elas o fazem. Enfim, é preciso pesquisar as imagens e sons para descobrir onde elas nos geraram o sentido que nos ficou o território no qual localizamos os personagens, a geografia na qual estes vivem e agem. É preciso pesquisar as imagens e sons para descobrir se nesta pesquisa elas irão gerar ratificações ou

---

<sup>5</sup> Fazendo um adendo sobre a questão de criação do cinema, reconhecemos que muitas são as impossibilidades presentes no sistema educacional brasileiro que, de certa forma, podem inviabilizar a experimentação artística de alguma linguagem (neste caso, a linguagem cinematográfica), seja perante a um sucateamento da educação ou por uma questão curricular. No entanto, o que se defende nessa pesquisa é a prática do cinema no ensino da Geografia construída a partir das experimentações com essa linguagem.



retificações... afinal, as geografias de cinema, sejam elas quais forem, devem estar no filme, terem sido produzidas pelo cinema. (OLIVEIRA JR., 2005, p. 33)

O autor apresenta pistas quanto às formas de abordagens e experimentações das imagens fílmicas como prática no ensino de Geografia, não como um manual ser seguido, mas como meio que possibilite uma experimentação artística mais interessante e condizente com a realidade *socioespacial* do sujeito. De certa maneira, tais abordagens dependem de apontar, questionar, investigar, tensionar os elementos que compõem um filme.

Por fim, mas não fechado/acabado/finalizado, a interpretação geográfica possibilita a construção de geografias do cinema; acreditamos que podemos experimentar diversas geografias ao entrarmos em contato com um filme. Assim, a experiência fílmica no âmbito escolar pode colaborar com a realização de leituras *outras* em relação ao espaço. Concebe-se, dessa forma, o cinema como arte questionadora de valores e posicionamentos pré-estabelecidos socialmente.

Desse modo, o caminho aqui apresentado, no que se refere à aproximação da linguagem cinematográfica com o ensino de Geografia, faz-se partindo da concepção de *Geografias Menores*, que, amparada na experimentação artística, pode vir a contribuir com a desconstrução do pré-estabelecido. Assim, afirmamos que o encontro com as imagens cinematográficas abre possibilidades diversas na construção do saber geográfico. E, ainda, por meio desse encontro em sala de aula é possível que o educando se reconheça enquanto produtor de seu espaço e de sua história.

## CAPÍTULO 2

### O CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: MODOS DE PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO

#### 2.1 A Lei 13006/14 como motivadora da pesquisa

Em 26 de junho de 2014 a então presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.006/14, que acrescentou o parágrafo 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Base da Educação). Assim, instituiu-se a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção brasileira nas escolas de educação básica, públicas e particulares, de todo o território nacional, com a seguinte redação:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (BRASIL, 2014)

Embora ainda não regulamentada, sendo uma alteração/acréscimo ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 13.006/14 foi incluída na ficha de avaliação do PNLD/2018 no bloco intitulado “Formação Cidadã”, junto às prescrições legais a serem observadas nas obras avaliadas. Desta forma, os livros didáticos inscritos no PNLD/2018 deveriam contemplar a referida Lei. Em vista disso, surgiram os questionamentos: Como os livros procuraram atender a esse novo preceito legal? Quais contribuições isso pode trazer para a implementação da Lei?

Desse modo, tendo a referida lei como mote para esta pesquisa, neste momento faremos algumas considerações sobre a mesma, a fim de situar o debate ocorrido a partir de sua sanção.

Para isso, far-se-á o uso das contribuições de Migliorin e Fresquet (2015) que elencam algumas questões trazidas a partir da lei. Primeiramente, a discussão se refere à democratização do acesso ao cinema, refletindo sobre as problemáticas que hoje impossibilitam fazer do cinema na escola uma linguagem. É a partir da premissa de fazer o cinema nacional chegar às pessoas, às escolas, fazendo-se presente no seu dia a dia e (re)formulando um gosto por

um produto nacional que muito tem a contribuir o processo formativo que acontece na escola.

As formas de encontro, entre cinema e educação na escola, regidas pela Lei 13.006/2014, podem se dar em diferentes frentes, seja na formação de um cineclube escolar que englobe a comunidade escolar, seja nas aulas dos professores, ou por meio de projetos interdisciplinares. Obviamente, o que se defende é a experimentação do cinema enquanto potência artística, dessa forma superando um cinema de ilustração de conteúdo ou de entretenimento.

“Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e de sensibilização com as obras cinematográficas (...) se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar” (MIGLIORIN E FRESQUET, 2015, p. 9).

Ao discutir o acesso democrático do cinema de produção nacional nas escolas, outra questão emerge enquanto necessidade extremamente importante, a saber, a acessibilidade dos filmes às pessoas com deficiências.

Para uma experimentação da linguagem cinematográfica que englobe todas e todos, faz-se urgente possibilitar mecanismos que incluam as pessoas com necessidades educacionais especiais nesse processo. Oferecer acessibilidade do ponto de vista físico estrutural, rotas de acessibilidade para cadeirantes, espaço dentro do ambiente que ocorrerá o processo formativo, além de filmes com legendas ou ferramentas que o possibilitem. Desse modo, pensar o acesso democrático ao cinema na escola consiste em possibilitar elementos que partam de uma perspectiva que incluam todos os sujeitos nesse processo.

Prosseguindo sobre as aproximações do cinema com a educação, a partir de uma obrigatoriedade em lei, algumas indagações surgem, no cenário atual, como importantes:

Veremos qualquer filme? Teremos uma comissão de seleção dos filmes? Como estará composta a comissão que selecionará esses filmes? Como contribuiremos para que os filmes sejam discutidos, pensados e experimentados esteticamente e discursivamente? Será possível fugir do formato que hoje controla a ANCINE? – centralizada, que dá superpoderes ao Estado e enfatiza o cinema como produto comercial? (MIGLIORIN E FRESQUET, 2015, p. 10)

Os autores apontam para um caminho que vise a operacionalização de como conceber os filmes na escola, já que a lei nada diz sobre, carecendo então dessas reflexões. O objetivo é construir uma curadoria plural, diversa e democrática, que seja próxima à comunidade escolar e onde especialistas da área possam colaborar com elementos, tanto no campo das ideias, como também no campo material, vindo a subsidiar as relações provenientes da experimentação artística do cinema na escola.

Outro ponto que carece de reflexão são os rumos e/ou formas pelas quais a Agência Nacional de Cinema (ANCINE)<sup>6</sup> vem sendo tratada, afinal trata-se de uma instituição importante no que se refere à produção de audiovisual no Brasil e, assim, relevante para a referida lei em análise.

A atual conjuntura política brasileira, em meio a um fascismo que se dissemina na sociedade, reverbera de maneira significativa quanto à produção de audiovisual do Brasil. Ficam visíveis, por meio de falas (como a possibilidade de construção de um filtro de conteúdo), posicionamentos e ações (como a mudança da sede da ANCINE, do Rio de Janeiro para Brasília), o desmonte desta instituição e, com isso, coloca-se em cheque o fomento à produção de filmes nacionais. Para o ano de 2020, prevê-se um corte de quase 43% do orçamento do Fundo Setorial Audiovisual (FSA). Isso demonstra um desinteresse pela cultura brasileira, colocando em xeque os caminhos futuros dessa instituição e do audiovisual brasileiro.

Ao mesmo tempo em que temos ataques fervorosos à ANCINE, temos também o reconhecimento de filmes de produção nacional em festivais importantes, o que, de certa forma, demonstra uma visibilidade para a qualidade da produção cinematográfica brasileira.<sup>7</sup>

São diversas as reflexões a se fazer sobre as aproximações e a inserção do cinema nacional no contexto escolar, partindo da obrigatoriedade em lei.

---

6 Criada em 2001 por meio da de medida provisória, funciona como reguladora que atua por meio de direcionamentos, fomento, regulação e fiscalização do mercado do cinema no Brasil.

7 Para citar alguns exemplos, destacamos os filmes presentes no 70<sup>a</sup> Berlinale, o Festival de Cinema de Berlim: “Cidade Pássaro”, de Matias Mariani; “Meu nome é Bagdá”, de Caru Alves de Souza; “O reflexo do lago”, de Fernando Segtowick. Menção necessária também a “Bacurau”, de Mendonça Filho e Juliano Dornelles (fez sua première mundial no Festival de Cannes no dia ganhando o Prêmio do Júri) e também a “A vida invisível de Eurídice Gusmão”, de Karim Aïnouz.

Problemas do ponto de vista estrutural vêm à tona e contribuem para uma impossibilidade do cinema enquanto potência artística.

Mitigar as problemáticas que se escancaram ao pensar a educação brasileira, assim como questionar o papel formativo e socializador da escola, demonstra-se necessário mais do que nunca nesse momento atual. Desse modo, a defesa que o presente trabalho faz é a de não negação ou exclusão das pessoas do processo de experimentação artística.

A arte não deve ser compreendida de forma excludente, muito menos apenas como ilustração ou representação. Arte questiona, tensiona, deixa à deriva. É esse o entendimento do cinema como uma fazer/sentir artístico dentro do contexto escolar. E é, a partir do entendimento de uma leitura geográfica do espaço, perante a educação brasileira, que podemos pleitear alternativas, fazendo-se o uso de atribuições do espaço enquanto aberto, inacabado, portanto não fechado ou estático, antes, encontro de trajetórias e possibilidades amparadas na multiplicidade (MASSEY, 2008).

São as trajetórias, as mudanças no dia a dia escolar, transformações com base na *micropolítica*, que possibilitarão ressignificar o papel da educação hoje.

## **2.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro didático de Geografia**

O foco de nossa pesquisa não está voltado à análise verticalizada do livro didático e às questões que envolvem sua produção, distribuição e utilização, tais como os problemas acerca da formação de um grande mercado editorial brasileiro, a inserção de capital privado estrangeiros e a sua influência na formação de currículo, ou as relações e tensões existentes do livro didático no

---

8 CASSIANO. C. C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

contexto de ensino e aprendizagem em Geografia. Entretanto, entende-se como necessário, neste momento, apresentar um panorama histórico sobre a política brasileira de aquisição e distribuição desse material para o ensino básico, além de apresentar, também, algumas questões pontuais sobre o livro didático e a sua utilização no ensino de Geografia.

O ponto de partida é marcado pelo governo Getúlio Vargas (1937 - 1945), que junto ao ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema (1934 - 1945), por meio do decreto lei nº 93, de 21 de dezembro 1937, instituiu a criação do Instituto Nacional do Livro. Dentre as principais atribuições do Instituto estavam: a edição de obras de interesse cultural para a nação, a facilitação da importação de livros estrangeiros e, principalmente, a organização e a publicação da enciclopédia e o dicionário de língua nacional (BRASIL, 1937).

Assim, decorrente da conjuntura política alicerçada num viés nacionalista, tem-se no Instituto Nacional do Livro um mecanismo de criação e de fortalecimento de uma identidade nacional defendida pelo governo.

Em 30 de dezembro de 1938, o governo vigente estabelece, por meio do decreto lei nº 1006, a regulamentação sobre a produção e utilização do livro didático em território nacional. A partir desse decreto, nota-se um redirecionamento das questões que envolvem a produção do livro didático e seu uso em sala de aula. O professor, de acordo com esse decreto lei, passa a ter o direito de escolha do material que vai utilizar, e essas escolhas são pautadas em estudos realizados pela comissão nacional do livro. Os livros passam a ser produzidos em território nacional, e também têm a facilitação da importação desse material (BRASIL, 1938).

É importante enfatizar como a conjuntura social, política e econômica redireciona os rumos da política nacional do livro didático. Em 1966, em meio à ditadura civil militar, uma série de convênios são realizados; pontua-se o ocorrido entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID). O acordo conhecido como MEC/USAID, visava uma reforma na educação brasileira embasada em concepções tecnicistas; desse acordo cria-se a comissão de livro didático e livro técnico (COLTED), com o objetivo de organizar a produção e a distribuição do livro didático (MENEZES, 2001).

Em função do enfraquecimento entre o acordo MEC/USAID, em 1970, o Ministério da Educação passa a ser coeditor da produção do material didático e, em 1971, cria-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF, 1971 – 1976), que ficou a encargo do Instituto Nacional do Livro (INL). O programa adquire o caráter de política assistencialista, tendo como objetivo a produção e distribuição do livro didático gratuito aos alunos considerados carentes (PERES e VAHL, 2016).

A partir do decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, a história da produção do livro didático ganha mais um capítulo importante no que se refere a sua edição e distribuição. As atribuições que competiam ao Instituto Nacional do Livro (INL) passam agora a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FANAME). O contexto que insere as trocas de atribuições e mudanças nos fundos de financiamentos é marcado pela incapacidade do Estado em atender todas as escolas de ensino fundamental, o que faz com que uma parcela dessas escolas fosse excluída desse processo, não recebendo o material didático. (BRASIL, 1976).

Em 1983, por meio do decreto nº 88.295, é aprovado o estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora as atribuições do PLIDEF e visava a efetivação da política nacional de assistência ao estudante do ensino básico. Tal realização se daria por meio da expansão do programa, quanto à distribuição de material didático, para mais turmas, além da proposta de participação do professor no processo de escolha do livro.

Já em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerado um marco na história quanto a edição e distribuição de material didático a partir do Estado.

O cerne dessa política foi executar as propostas contidas no programa Educação Para Todos, tendo enfoque na melhoria do ensino ofertado a partir de sua universalização. Quanto às suas principais mudanças, ficou a encargo do PNLD a distribuição do livro didático para os alunos do 1º grau; o professor novamente passa a ser peça importante, pois, de acordo com a lei, é desejável a participação do professor no processo de análise e também na indicação dos materiais didáticos a serem usados em sala de aula. O Ministério da Educação ficou responsável pela execução do PNLD, que deveria trabalhar em conjunto

com secretaria de educação de unidades federativas e municípios, sendo o financiamento do programa responsabilidade da FAE.

Sobre a funcionalidade da atuação do PNLD, nos primeiros anos de vigência do programa, de fato constatou-se que, por meio de uma política assistencialista, o material chegou à uma parcela dos alunos, conforme destinado e previsto em lei. No entanto, a reflexão necessária a se fazer, é que pouco se alterou quanto aos problemas estruturais da educação brasileira. Por um lado, o material didático chegou com ressalvas à parte dos estudantes; por outro lado, porém, a qualidade do ensino básico — assunto que até então não recebera atenção, pois a política defendida era a de entregar os livros didáticos ao maior número possível de alunos, e não o de melhorar o material produzido — tão pouco se discutia, carecendo então de maiores incentivos por parte dos governantes, na perspectiva de uma escola inclusiva que provê ensino de qualidade a todos (FERNANDES, 2011).

O início da década de 1990 representa grandes desafios e retrocessos significativos para a educação brasileira, comprometendo a produção e a distribuição do livro didático, os quais passar a ser acompanhados pela adoção da agenda neoliberal.

Uma mudança significativa na política, referente ao livro didático, acontecer dá-se em 1994, quando o Ministério da Educação, junto da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), estabelece critérios para a avaliação dos livros didáticos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Os critérios foram definidos tendo como prerrogativa a qualificação do material didático, utilizado pelo professor em sala de aula, a partir da análise dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos, contidos nas coleções mais indicadas pelos professores (MEC, 1994).

O resultado das análises alcançadas pelos grupos de trabalhos, que tinham a coordenação geral de Lea Cutz Gaudenzi, estando sob o gerenciamento do MEC, elenca pontos sobre a má qualidade do material que estava sendo usado em sala de aula. Dentre esses pontos, destacam-se livros



com conteúdo e qualidade visual duvidosa, erros de escrita/digital, erros em gráficos, exercícios, tabelas, imagens desconexas dos textos, entre outros.

O documento produzido ainda indicou a problemática da formação dos professores, pois a escolha e indicação do material a ser utilizado passa por esses profissionais. Justifica-se que problemas como má remuneração, carga horária excessiva e falta de formação continuada colaboram para os equívocos na escolha do material didático.

Além de destacar os problemas identificados, o documento apontou direcionamentos importantes ao Ministério da Educação. Indicou-se a construção e estabelecimento de um currículo mínimo, a ser seguido por unidades federativas e municípios, correspondente ao 1º grau. Quanto ao Fundo de Assistência Estudantil, orientou a criação de uma comissão avaliadora do livro didático e os critérios a serem seguidos pelas editoras (MEC 1994).

As propostas indicadas no estudo realizado pelo Ministério da Educação foram surtir efeito no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, através de uma política estabelecida por meio de acordos e relações com grupos internacionais para investimentos na educação, previu a necessidade de uma reforma no âmbito educacional de acordo com os parâmetros estabelecidos no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)<sup>9</sup>, e essa reforma passa pela mudança na operacionalização do PNLD. Com isso, em 1996 tem-se a criação do Guia do Livro Didático, que visa, por meio de critérios pré-definidos, identificar e qualificar o livro didático que chega à sala de aula (FERNANDES, 2011).

Nesse mesmo ano, o Fundo de Assistência Estudantil (FAE) é extinto, cabendo agora ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o papel de financiar e executar as atribuições do PNLD. A reforma na educação, além da qualificação do ensino, previa a universalização deste. Portanto, também em 1996 os alunos da 5ª a 8ª séries passaram a receber livros didáticos (CASSIANO, 2005).

---

9 Documento elaborado pelo Ministério da Educação que visava cumprir nos próximos dez anos as resoluções do documento criado na conferência mundial de 1990, Educação Para todos, organizada por instituições como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

A partir dos anos 2000, o PNLD começa a receber novas atribuições, principalmente em função das trocas de governos. Também é atribuído ao PNLD a entrega de dicionários de língua portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental I. Em 2002, essa oferta abrangeu os alunos de 5ª e 8ª séries.

No ano de 2003, já com a nova gestão no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), tendo no MEC Cristovam Buarque (2003 – 2004), com base na resolução FNDE nº 38, institui-se o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM); no primeiro momento seriam distribuídos livros de Português e Matemática. Nesse mesmo ano, o atlas geográfico passa a ser entregue às escolas que atendem turmas de 5º a 8º anos. A resolução apresenta um avanço importante quanto ao processo de universalização do ensino e de sua qualificação (BRASIL, 2003).

Uma nova resolução quanto às mudanças no percurso do livro didático veio a ocorrer em 2007, durante a gestão do então ministro da educação Fernando Haddad (2005 – 2012), que, por meio da resolução do FNDE nº 18, ampliou o acesso aos livros didáticos. Essa iniciativa regulamentou o Programa Brasil Alfabetizado e a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) (BRASIL, 2007).

Assim, pode-se verificar que a trajetória da aquisição e distribuição do livro didático, e suas transmutações, é marcada pelos objetivos e visão da educação que cada governo imprimiu ao Programa Nacional do Livro Didático.

No caso brasileiro, temos, num primeiro momento, a criação de políticas sobre o livro didático de viés assistencialista, no qual o objetivo é quantificar o número de material adquirido e, para isso, intensificaram-se as parcerias e convênios com as editoras. Posteriormente, apoiado em objetivos de uma política que pretendia ir além da universalização e qualificação, por meio da montagem de comissão avaliadora desse material, foram criadas novas atribuições ao Programa Nacional do Livro Didático: PNLEM, PNLA, PNLD, EJA, nas quais, mesmo com todas as ressalvas necessárias a se fazer, buscou-se a construção de um ensino básico democrático e inclusivo.

Os livros didáticos acompanham a trajetória da consolidação dos sistemas de ensino e estão presentes no contexto escolar até os dias atuais,

sendo um importante instrumento de formação cultural a serviço dos Estados Nacionais. A história da produção e da utilização do livro dito didático, nos diversos sistemas de ensino, acompanha as formações das nações *modernas*, sendo envolvidas pela construção de uma identidade nacional.

A Geografia, enquanto componente curricular, tem contribuição decisiva na criação do sentimento e do pertencimento de uma nacionalidade, sobretudo por meio de uma Geografia descritiva voltada para questões territoriais e delimitações de fronteiras nacionais, conforme já demonstraram diversos autores.

Ainda hoje, o livro didático é o principal material de apoio para as aulas dos professores, em alguns casos, sendo o único. Neste sentido, a partir da escolha do livro didático, pode-se dizer que este passa a ser elemento condutor na construção do saber geográfico, em grande parte das vezes.

Em vista disso, surgem questionamentos: Quais os problemas da adoção do livro didático como única possibilidade de construção de pensamentos? O que o livro didático possibilita e o que ele impossibilita no que tange às leituras geográficas do mundo? Sua centralidade no trabalho do professor decorreria de problemas relacionados à formação desse profissional? Ou seria o esmagador contexto político, social e econômico que esse profissional está inserido o motivo que “empurra-o” para o centro?

Portanto, compreende-se que o livro didático está imerso num contexto de valores políticos, os quais são também ideológicos e se fazem na sociedade vigente. Assim, o livro didático não está desconexo das configurações socioespaciais construídas; pelo contrário, o livro didático faz parte dos anseios e da visão de mundo dos agentes responsáveis por sua legitimação no uso do contexto escolar.

O discurso da autonomia do saber produzido em sala de aula tem enfoque no aluno, do qual espera-se que seja o protagonista. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido em sala de aula, a partir do material didático, vem ganhando destaque nas discussões pedagógicas nos últimos anos e, conseqüentemente, está refletido nos documentos educacionais normativos. Ao investigar o material didático nessa relação, enfatiza-se que os conteúdos

propostos nos livros didáticos por si só não garantem criticidade. Cabe ao professor o papel de mediação entre o saber geográfico científico, as proposições contidas nos livros didáticos e as vivências do aluno, a fim de construir um conhecimento escolar que vise a criticidade dos fenômenos da sociedade.

Desta forma, entende-se que a fragmentação dos conteúdos contidos nos livros didáticos pode se apresentar como impossibilidade na construção do saber geográfico, pois tende a afastar atores importantes no processo de reflexão. Assim, a defesa que se faz ao utilizar o livro didático, como uma das várias possibilidades no ensino, é que o olhar deve ser conduzido pelo professor em direção à superação do olhar superficial de conceitos e conteúdo (COSTELLA, 2017). A escola pode e deve ser mais do que apenas um movimento que repassa o conhecimento científico compilado aos que frequentam. Portanto, espera-se que o ensino de Geografia, por meio do uso do livro didático, seja capaz de produzir o deslocamento de pensamentos e que tenha significado para a vida do aluno.

Com base neste entendimento, procuraremos analisar a presença do cinema nos livros didáticos de Geografia aprovados no PNLD/2018.

### **2.3 O cinema nas coleções aprovadas no PNLD/2018**

Conforme mencionamos no início deste capítulo, a Lei 13.006/2014 foi incluída na ficha de avaliação do PNLD/2018, no bloco intitulado “Formação Cidadã”, entre as prescrições legais a serem observadas nas obras avaliadas. Desta forma, os livros didáticos inscritos no PNLD/2018 deveriam contemplar a referida Lei. Assim, quatorze coleções de livros didáticos de Geografia, previamente aprovadas, foram escolhidas pelos professores para serem utilizadas no Ensino Médio no período de 2018 a 2020.

A partir deste momento, apresentaremos como o cinema de produção nacional comparece nas coleções aprovadas no PNLD/2018 analisadas, sendo que nos foi possível acessar sete coleções completas e quatro volumes avulsos. Uma parcela de livros foi encontrada na Internet, em formato digital, e

disponibilizada em sites pelas próprias editoras. A outra parte foi encontrada a partir do contato com as escolas que fazem parte da rede estadual de ensino de Dourados (MS). Nesse processo, de contato e levantamento dos livros junto às escolas, uma dificuldade encontrada foi que, no município de Dourados, várias escolas escolheram as mesmas coleções; isso também nos impediu de ter acesso à totalidade das coleções aprovadas.

Assim, as coleções encontradas e analisadas são as seguintes:

<b>Título da Coleção/Autor (es)</b>	<b>Editora</b>	<b>Formato</b>	<b>Volumes</b>
<b>“Geografia Geral e do Brasil”</b>  <b>Autores: Eustáquio De Sene e João Carlos Moreira.</b>	Scipione	Físico	1º, 2º e 3º
<b>“Ser Protagonista”</b>  <b>Autores: André Baldraia, Bianca Carvalho Vieira, Carla Bilheiro Santi, Carlos Henrique Jardim, Fernando Dos Santos Sampaio, Flávio Manzatto De Souza, Ivone Silveira Sucena</b>	SM – Educação	Físico	1º, 2º e 3º
<b>“Território e Sociedade no Mundo Globalizado”</b>  <b>Autores: Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci.</b>	Saraiva	Físico	1º, 2º e 3º

<p><b>“Geografia no Cotidiano”</b></p> <p><b>Autores: Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello.</b></p>	Base Editorial	Digital	1° e 2°
<p><b>“#Contato Geografia”</b></p> <p><b>Autores: Rogério Martinez e Wanessa Garcia.</b></p>	Quinteto	Digital	1°, 2° e 3°
<p><b>“Vivá – Geografia”</b></p> <p><b>Autor: Igor Moreira</b></p>	Editora Positivo	Digital	1° e 3°
<p><b>“Geografia das Redes”</b></p> <p><b>Autor: Douglas Santos</b></p>	Editora do Brasil	Físico	1°, 2° e 3°
<p><b>“Geografia Contexto e redes”</b></p> <p><b>Autores: Angela Corrêa Da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano.</b></p>	Moderna	Digital	1°, 2° e 3°
<p><b>“Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil”</b></p>	Moderna	Físico	1°, 2° e 3°

<b>Autores: Lygia Terra, Raul Borges Guimarães e Regina Araujo.</b>			
---	--	--	--

Quadro 1 – Coleções de livros didáticos pesquisados.  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Ao analisar as coleções mencionadas no Quadro 1, foi possível identificar as formas, ou melhor, a forma — já que a maioria das coleções analisadas seguiram praticamente o mesmo padrão — como o cinema de produção nacional, e também o estrangeiro, comparecem nos livros didáticos.

Em suma, todas coleções analisadas apresentam, nas páginas iniciais a estrutura da obra aos seus leitores, identificando os signos, a forma de divisão do livro em capítulos, unidades temáticas, acervo de questões, sugestões de leituras e atividades interdisciplinares. Por se tratar de livros para o Ensino Médio, todos apresentam questões e atividades relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Alguns apresentam unidades correlacionando o tema trabalhado com a cartografia.

Nas coleções, o campo destinado ao cinema, em sua maioria, está nas partes denominadas *boxes*, nos quais encontram-se são sugestões de leituras, sites, e filmes; os boxes estão geralmente nas laterais, parte inferior ou superior dos livros. A seguir, apresentaremos, a partir de algumas imagens das coleções analisadas, as formas como o cinema comparece nos livros e como é sua articulação com os temas tratados no capítulo/unidade em questão.

A coleção “Conexões – Estudos de Geografia geral e do Brasil”, volume 1, por exemplo, apresenta as sugestões de filmes no canto inferior direito da página do livro conforme observa-se nas Figuras 1 e 2.





**Colonização de exploração:** colonização organizada para a exportação de produtos tropicais ou minerais em grande escala, utilizando mão de obra escrava ou servil.

### Para assistir

#### Quanto vale ou é por quilo?

Direção: Sergio Bianchi.

País: Brasil.

Ano: 2005.

Adaptado do conto de Machado de Assis, "Pai contra mãe", o filme, ao abordar épocas aparentemente distantes, realiza uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria por meio de atividades assistenciais. Muitas dessas ações caracterizam-se como forma de captar lucros na sociedade moderna.



As desigualdades diminuíram, mas o resultado final mostra que ela continua bastante elevada.

#### Análise cartográfica

Pelo gráfico pode-se notar aumento ou diminuição das desigualdades entre pretos, pardos e brancos? Qual é o resultado final?

### Políticas afirmativas e criminalização do racismo

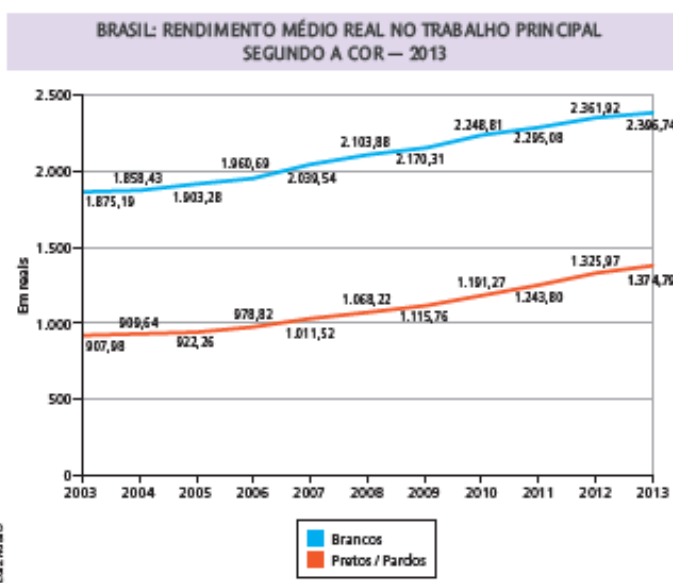
O tráfico de escravos era uma das atividades mais importantes da economia colonial. Enquanto o tráfico de negros africanos enriquecia os comerciantes portugueses, os lucros da captura e da venda dos indígenas como escravos permaneciam nas colônias. Os negros ajudavam a enriquecer Portugal e os demais países europeus envolvidos nos negócios do tráfico.

Dos portugueses que vieram para as colônias da América, a maioria era constituída de homens que não trouxeram suas famílias. Essa foi uma das marcas da **colonização de exploração**.

Nas primeiras décadas do século XX, o racismo tradicional (baseado na pretensa crença da superioridade biológica da "raça branca") foi progressivamente abandonado e ganharam espaço novas ideias, cuja base era a valorização da miscigenação. A valorização da mestiçagem conferiu uma "carteira de identidade" para a imensa parcela da população que tinha nas veias o "sangue negro". O problema é que essa "carteira" veio embalada na teoria da **democracia racial**, segundo a qual o confronto entre as raças no Brasil teria sido evitado e em seu lugar a mestiçagem teria estabelecido a harmonia social.

A realidade, porém, é bem diferente. Antes da abolição, o negro era mão de obra, mas não era cidadão (pois não tinha direitos). O fim da escravidão o transformou em cidadão e dono de sua força de trabalho, mas a exclusão social e econômica impediu o exercício pleno de sua cidadania.

Em 2013, o rendimento médio dos trabalhadores negros ou pardos equivalia a 57,4% dos rendimentos médios auferidos pelos trabalhadores brancos e, independentemente do nível de escolaridade, negros e pardos se encontram sempre em desvantagem salarial em relação aos brancos.



Fonte: IBGE. *Indicadores IBGE 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 254. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalho/rendimento/pme\\_nova/retrospectiva2003\\_2013.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalho/rendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2013.pdf)>. Acesso em: jan. 2016.

Figura 2 - Sugestão de filme

Fonte: TERRA, Lygia. ARAUJO, Regina. GUIMARÃES, Raul B. Conexões – Estudos de Geografia geral do Brasil. Volume 1. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2016, p. 120.

Na Figura 2 observa-se que o filme sugerido é “Quanto Vale ou É por Quilo?” (Sérgio Bianchi, 2002). O longa é uma adaptação da obra *Pai Contra Mãe* (Machado de Assis, 1906), que apresenta, com base na escravidão, um paralelo entre o Brasil do século XVIII e o Brasil atual, buscando investigar os processos de permanências e rupturas. O filme também apresenta uma crítica à exploração da miséria humana, com obtenção de lucro, por organizações não governamentais (ONGs).

A sugestão deste filme faz parte do sétimo capítulo do livro “Brasil: diversidade, cultura e migrações”, que tem por objetivo apresentar aos alunos a composição da diversidade cultural brasileira, a partir das contribuições dos fluxos migratórios. A sugestão faz parte da segunda unidade do livro, denominada “População e território”, a qual visa apresentar uma caracterização da população mundial a partir dos acontecimentos históricos que influenciaram no crescimento demográfico, e compreender a ocupação desigual do planeta, que é uma questão entre países populosos e povoados. Desse modo, a indicação do filme tem como finalidade corroborar com o tema proposto em dois aspectos: a discussão sobre a população, com o enfoque em questões provenientes da formação da população brasileira, a partir das matrizes originárias, e os problemas acerca da discriminação, intolerância racial e preconceitos provenientes do período escravocrata do Brasil, os quais são reforçados cotidianamente.

Na coleção “Geografia Geral e do Brasil – Espaço geográfico e globalização”, as sugestões de filmes, sites e leituras complementares também são feitas nos boxes, assim como podemos observar na Figura 3.

## 4 Migração interna

Segundo dados do IBGE, em 2014, 39,5% dos habitantes do país não eram naturais do município em que moravam, e cerca de 16% deles não eram procedentes da unidade da federação em que viviam.

Federação: arranjo político-territorial, como é o caso da Federação Russa, do Brasil, dos Estados Unidos, da Alemanha, entre outros países, no qual as unidades internas não têm autonomia completa, portanto devem reportar-se a órgãos centrais de decisão política.

Esses dados revelam que predominam os movimentos migratórios dentro do estado de origem. Atualmente há um crescimento dos fluxos urbano-urbano e intrametropolitano, isto é, aumenta o número de pessoas que migra de uma cidade para outra no mesmo estado ou em determinada região metropolitana em busca de melhores condições de vida. No entanto, continuam ocorrendo os movimentos migratórios interestaduais, como mostra o mapa ao lado.

Analisando a história brasileira, percebemos que, desde o século XVI, os movimentos migratórios estão associados a fatores econômicos. Quando o ciclo da cana-de-açúcar no Nordeste decaiu, por exemplo, se intensificou o do ouro em Minas Gerais. Esses grandes deslocamentos de pessoas provocam um intenso processo de urbanização na nova centralidade econômica do país.

Mais tarde, com o ciclo do café e o processo de industrialização, o eixo São Paulo-Rio de Janeiro se tornou



João Prudente/Pulgar Imagens

Assista ao filme *O homem que virou suco*. Veja orientações na seção Sugestões de leitura, filmes e sites.

### Brasil: principais fluxos migratórios - 2008



Adaptado de: IBGE. *Atlas Nacional do Brasil* Milton Santos. Rio de Janeiro, 2010, p. 139.

o grande polo de atração de migrantes, que saíam da região de origem em busca de emprego ou de melhores salários. Somente a partir da década de 1970, por causa do processo de desconcentração da atividade industrial e da criação de políticas públicas de incentivo à ocupação das regiões Norte e Centro-Oeste, a migração para o Sudeste começou a apresentar significativa queda.

Se determinada região do país começar a receber investimentos produtivos, públicos ou privados, que aumentem a oferta de emprego, em pouco tempo ela se torna polo de atração de pessoas. É o que acontece atualmente com os municípios do interior do estado de São Paulo.

Municípios médios e grandes do interior do estado de São Paulo, como Campinas, Ribeirão Preto, São José dos Campos, Sorocaba e São José do Rio Preto, e alguns menores, apresentam índices de crescimento econômico maiores dos que os da capital, o que gera atração populacional. Isso se deve ao desenvolvimento dos sistemas de transporte, energia e telecomunicações. Vista parcial de São José do Rio Preto (SP), em 2014.

Figura 3 - Sugestão de filme

Fonte: MOREIRA, João C. SENE, Eustáquio. *Conexões – Geografia Geral e do Brasil – Espaço geográfico e globalização*. Volume 3. 3ª Edição. São Paulo: Scipione, 2016, p. 152.

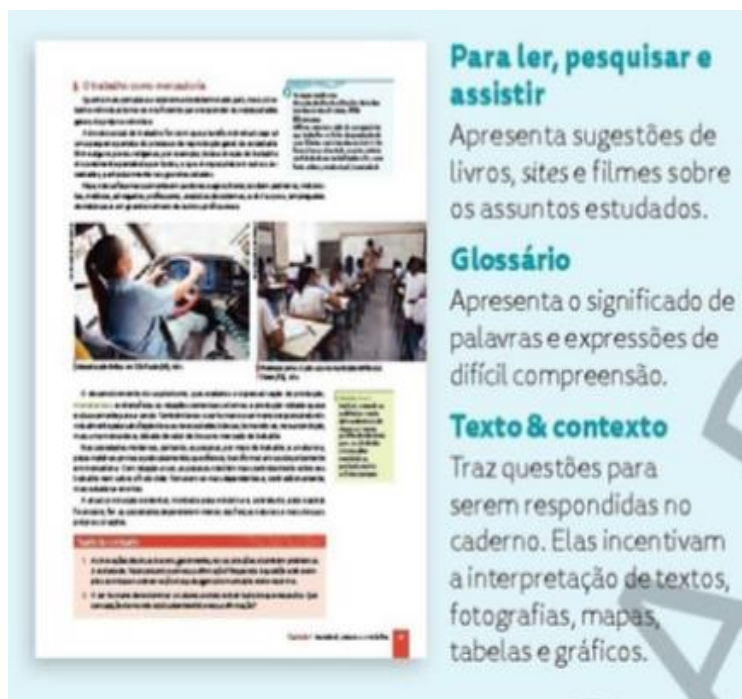


O filme sugerido na Figura 3 é “O homem que virou suco” (1980), dirigido por João Batista de Andrade. O filme tem relevância para o cinema brasileiro, pois, no ano de 2015, entrou na lista dos 100 melhores filmes brasileiros, de acordo com a Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRACCINE).

O longa narra a trajetória do nordestino Deraldo (José Dumont) na condição de migrante na cidade de São Paulo. Seu percurso na grande cidade é rodeado de desencontros. Deraldo é tratado como migrante, mas, ao mesmo tempo, sua condição é também uma condição de *indigente* aos olhos da sociedade: mesmo sendo repentista e poeta de ofício, o fato de Deraldo não possuir documentos pessoais, tira-o da condição de *gente* e o obriga a se submeter a empregos subalternos com baixa remuneração e exploração do trabalho.

O filme foi sugerido no volume 3 da coleção “Geografia Geral e do Brasil”, inserido no capítulo 7, intitulado “Formação e diversidade cultural da população brasileira”. Na página em que aparece a sugestão do filme, há um texto sobre a migração interna e um mapa sobre os fluxos migratórios do Brasil de 2008.

Na coleção “Geografia – Vivá”, o padrão de sugestões de filmes por meio de boxes é mantido, como podemos observar na Figura 4:



The image shows a page from a textbook with a light blue background. On the left, there is a section titled "O trabalho como mercadoria" with several paragraphs of text and two small photographs. One photo shows a person in a blue shirt working at a desk, and the other shows a group of people in a classroom or office setting. To the right of the main text is a sidebar with three sections: "Para ler, pesquisar e assistir" (Presenta sugestões de livros, sites e filmes sobre os assuntos estudados.), "Glossário" (Apresenta o significado de palavras e expressões de difícil compreensão.), and "Texto & contexto" (Traz questões para serem respondidas no caderno. Elas incentivam a interpretação de textos, fotografias, mapas, tabelas e gráficos.).

Figura 4 - Sugestão de filme

Fonte: MOREIRA, Igor. Vivá. Volume 3. 1<sup>o</sup> Edição. Curitiba: Positivo, 2016, p. 5.

Na página 153, temos a sugestão do filme: “Mudanças do clima, mudanças de vida”, produzido pelo Greenpeace e lançado no ano de 2006.

de

Além dos oceanos e mares, as plantas são outro grande absorvedor de carbono da atmosfera, pois a quantidade de CO<sub>2</sub> retirada do ar, necessária para realização do processo de fotossíntese, é maior do que a quantidade de carbono que as plantas emitem por meio da transpiração. Assim, além de serem fundamentais para a manutenção do ciclo da água na superfície terrestre, as florestas são essenciais para a regularidade do ciclo do carbono.

Por essas razões, a derrubada de uma floresta é altamente nociva ao equilíbrio da natureza. Primeiro porque, deixando de existir, desaparece com ela um poderoso agente de absorção de carbono da atmosfera. Depois porque a biomassa libera para a atmosfera, por meio do CO<sub>2</sub>, o carbono que a primeira contém, seja por meio da queimada, seja mediante a simples decomposição. Desse modo, o desmatamento contribui para a concentração na atmosfera de um gás fundamental para o efeito estufa.

Embora a maior parte dos gases de efeito estufa seja proveniente da queima de combustíveis fósseis, os desmatamentos e as queimadas têm papel significativo na concentração de CO<sub>2</sub> na atmosfera. Globalmente, respondem por cerca de 20% das emissões de gás carbônico.



A queima de combustíveis fósseis aumenta a concentração de CO<sub>2</sub> na atmosfera. Na foto, poluição do ar em São João Del Rei (MG), em 2012.



Queimada em área da Floresta Amazônica, no estado de Roraima, em 2014.

Mesmo que não seja praticada à custa de desmatamento, a agropecuária também contribui para a emissão de gases de efeito estufa, ainda que modestamente. Por serem cada vez mais mecanizadas em escala mundial, as lavouras, por meio das máquinas que são empregadas, emitem mais CO<sub>2</sub> do que o carbono que é absorvido pelas plantas cultivadas.

Na pecuária, os bovinos liberam o gás metano pela ruminação, processo mediante o qual digerem o alimento vegetal, transformando-o em massa corporal.

Ao alterar o ciclo natural do carbono, elevando a concentração de CO<sub>2</sub> na atmosfera, ações humanas respondem pela intensificação do efeito estufa e, em consequência, pelo chamado aquecimento global, isto é, o aumento anormal da capacidade de a atmosfera reter calor.

O aquecimento global pode provocar mudanças nos padrões globais da vegetação. Há estudos que indicam que, para um aumento de 2 °C a 3 °C na temperatura média, até 25% das árvores do cerrado e até 40% das árvores da Amazônia, por exemplo, poderiam desaparecer até o fim deste século.

Contudo, é importante destacar que não há consenso sobre isso entre os cientistas. Alguns estudiosos acreditam que a elevação da temperatura do planeta é um processo natural, que não está diretamente associado às atividades humanas.

**Mudanças do clima, mudanças de vida**  
Direção de Todd Southgate. Brasil: Greenpeace, 2006. 51 minutos. Documentário sobre os efeitos do aquecimento global e sua influência na vida da população.

MOREIRA, Igor. Vivá. Volume 3. 1<sup>o</sup> Edição. Curitiba: Positivo, 2016, p. 153.

O longa é um documentário apresenta, por meio de depoimentos, principalmente dos pesquisadores Carlos Nobre e José Antônio Marengo Orsini, ambos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), e também do geógrafo Francisco Aquino, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador do programa “Antártico Brasileiro”, a discussão acerca do impacto socioambiental. Em suma, o roteiro tem o homem como principal responsável

Figura 5 - Sugestão de filme

Fonte:

pelas mudanças climáticas que vêm ocorrendo e se manifestando por meio de fenômenos climáticos cada vez mais recorrentes e intensos.

O filme é construído a partir da intercalação dos depoimentos dos pesquisadores, dados apresentados na tela e depoimentos de pessoas que foram impactadas de forma direta ou indireta por fenômenos climáticos. O consenso estabelecido no documentário é de que a discussão acerca das condições climáticas e do aquecimento global é uma verdade que necessita mais do que atenção, necessita de ações, e que sua comprovação se dá por meio dos dados. Para isso, é apresentado um panorama com base na elevação da temperatura mundial desde o processo de industrialização até o século XX, em que os dados apontam para um aumento em 0,7°C da temperatura mundial. Isso é decorrente do crescimento da emissão de gases gerando o efeito estufa (gás carbônico e metano). O documentário visa apresentar os atores responsáveis pelo aquecimento do planeta, e expõe a contribuição negativa do Brasil, a qual se dá não apenas pela queima de combustíveis fósseis, mas principalmente pela destruição de suas florestas.

Embora o documentário seja de 2006, as discussões e os problemas elencados no filme são atuais; uma das questões levantadas que corrobora para a acirramento desses problemas é sobre a ingerência governamental, o que nos faz pensar na atual conjuntura política do Brasil.

A sugestão do filme na coleção “Vivá”, Vol. 1, faz parte da unidade 2, denominada “Natureza e espaço geográfico”, e do capítulo 7, “Biomassas e paisagens vegetais”. O objetivo desse capítulo é discutir o impacto do homem ao meio natural e os seus desdobramentos na sociedade. Na página em questão, temos um texto sobre o desmatamento, erosão e inundações; antes de concluir o capítulo, a seção intitulada “Para saber mais”, traz um texto sobre as terras indígenas ao redor Belo Monte.

Na figura 6 vemos uma sugestão de filme na coleção “Geografia no cotidiano”. A sugestão faz parte da seção especial do livro intitulada “A presença Indígena”, estando no final do capítulo 4, abordando, de maneira individualizada as regiões do Brasil, a inserção do Brasil na economia mundial, que visa apresentar conteúdos relacionados à ocupação do território brasileiro, o processo de industrialização e a integração do território. Dessa forma, propõe-

se que o filme contribua com a discussão sobre a questão indígena. Tem-se um texto principal e, nos boxes, as sugestões de acesso a sites, livros e o referido filme.

**VÁ FUNDO!**

**Assista a:**

**Vidas secas**  
 Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1963, 103 min.  
 Adaptação cinematográfica da obra de Graciliano Ramos que discute questões como a migração e a seca.

**Abril despedaçado**  
 Direção: Walter Salles. Brasil, 2002, 99 min.  
 Retrata a disputa entre famílias rivais no Sertão nordestino no início do século XX.

**Os sertões**  
 Direção: Paula Saldanha e Roberto Werneck. Brasil, 2006, 169 min.  
 Documentário que mostra lugares que influenciaram o imaginário de autores como Ariano Suassuna, Guimarães Rosa e Graciliano Ramos.

expulsão de nordestinos para outras regiões brasileiras é a concentração de terras e os conflitos agrários.

Logo, o fenômeno da migração nordestina é uma consequência das condições sociais, políticas e econômicas das classes menos favorecidas. Deve-se destacar que, nos últimos anos, têm-se observado uma diminuição da saída de nordestinos em direção ao Centro-Sul e até mesmo o surgimento de um movimento de retorno ou de ingresso de grupos oriundos de outras regiões em direção ao Nordeste. Desse modo, é importante compreender o Nordeste em sua totalidade, com problemas e contradições como as demais regiões.

**Outras visões de Nordeste são difundidas:**

**O Nordeste dos coronéis** Intertextualidade  
Literatura

*Sobre a obra de Jorge Amado, se possível trabalhe com o professor de Língua Portuguesa. Em seus livros é possível identificar a crítica à sociedade machista e oligarquia de seu tempo. Veja mais orientações no Manual do Professor.*

Outra visão muito difundida no Brasil é a do Nordeste como área de predomínio da ação dos "coronéis", representantes da oligarquia agrícola-mercantil, que no século XX, diante da ausência do Estado, exerceram o poder pela troca de favores, pelo medo e apoiados na violência. Essa visão foi retratada nas obras dos escritores Jorge Amado (1912-2001), José Lins do Rego (1901-1957), Graciliano Ramos (1892-1953), Dias Gomes (1922-1999), entre outros, e ainda o é na teledramaturgia brasileira. A charge a seguir denuncia um crime comum ao período citado, o voto de cabresto, ou seja, o leitor está subordinado ao poder do coronel.

Figura 6 - Sugestão de filme

Fonte: MARTINS, Dadá. BIGOTTO, Francisco. VITIELLO, Márcio. Geografia no Cotidiano. Volume 2. 1ª Edição. Curitiba: Editora Base. 2016. p. 52.



### A Geografia no cinema

#### Gaijin: ama-me como sou

O filme apresenta o drama vivido por uma imigrante japonesa e suas descendentes no Brasil. O filme mostra também a ida dos descendentes dos imigrantes para a terra natal de seus antepassados em busca de melhores condições de vida.



**Título:** Gaijin: ama-me como sou  
**Diretor:** Tizuka Yamasaki  
**Principais atores:** Tamlyn Tomita, Louise Cardoso, Luís Melo e Lissa Diniz  
**Ano:** 2005  
**Duração:** 130 minutos  
**Origem:** Brasil



#### Para assistir

- **CENTRAL do Brasil.** Direção: Walter Salles. Europa filmes, 1998.  
O filme revela como é a vida das pessoas que migram pelo país, envolvendo a história de uma mulher, que decide ajudar um garoto a encontrar seu pai, em uma viagem do Rio de Janeiro ao Sertão nordestino.
- **GAIJIN: os caminhos da liberdade.** Direção: Tizuka Yamasaki. CPC, 1980.  
O filme retrata diversos aspectos que marcaram a história dos imigrantes japoneses no Brasil no início do século XX. Entre eles, a convivência entre imigrantes japoneses, italianos e os migrantes nordestinos.
- **MORTE e vida Severina.** Direção: Zelito Viana. Embrafilmes, 1977.  
Baseado no clássico da literatura brasileira escrito por João Cabral de Melo Neto, em 1966, esse filme retrata a vida do migrante nordestino Severino, que, assim como muitos outros nordestinos, partiu do sertão em direção ao litoral do Nordeste em busca de melhores condições de vida.



#### Para ler

- ANDREAZZA, Maria Luiza; NADALIN, Sérgio O. **Imigrantes no Brasil: colonos e povoadores.** Curitiba: Nova Didática, 2000.
- IOKOI, Hilda M. Gricoli. **Ser índio hoje: a tensão territorial.** São Paulo: Loyola, 1999.
- PAIVA, Odair da Cruz. **Brasileiros na hospedaria dos imigrantes: a migração para o estado de São Paulo (1888-1993).** São Paulo: Memorial do Imigrante, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SANTOS, Regina B. dos. **Migração no Brasil.** São Paulo: Scipione, 1994.
- SILVA JR., Hélio (Org.). **O papel da cor: raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade.** São Paulo: Ceert, 2003.
- VALIM, Ana. **Migrações: da perda da terra à exclusão social.** 11. ed. São Paulo: Atual, 2009.



#### Para navegar

- **FUNDAÇÃO Nacional do Índio (FUNAI).** Disponível em: <<http://tub.im/4e2u8m>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- **INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em: <<http://tub.im/kdp2qw>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- **MUSEU da Imigração do Estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://tub.im/g62c9y>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- **POVOS Indígenas no Brasil (PIB).** Disponível em: <<http://tub.im/8nqrky>>. Acesso em: 24 set. 2015.

Figura 7 - Sugestão de filme

Fonte: MARTINEZ, Rogério. VIDAL, Wanessa P. G. **Contato Geografia.** Volume 02. 1ª Edição. São Paulo: Quinteto, 2016, p. 139.

Como podemos observar na Figura 7, a coleção de livros didáticos “#Contato Geografia” traz, na página final de cada unidade, a seção “Geografia no Cinema”. Dessa forma, o destaque aos filmes se dá diferentemente das demais sugestões contidas nos outros livros didáticos, em que os filmes aparecem ao longo da unidade/capítulo, servindo como reforço/ilustração para as informações contidas nos textos. As orientações contidas na própria coleção vinculam essa seção à ideia de que o cinema pode auxiliar no estudo de forma mais prazerosa. No entanto, mesmo com o destaque dado ao cinema, apresentando as sugestões de filmes em uma seção exclusiva, observa-se a ausência de proposições ou atividades que potencializem o cinema em sala de aula.

Diante dos exemplos apresentados, pode-se verificar que os filmes comparecem nos livros didáticos de Geografia seguindo um mesmo padrão. No que se refere a sua “localização”, estão dispostos a longo dos capítulos e/ou unidades; e no que tange ao seu papel, ficam em nível de sugestão pontual aos professores e alunos. Mesmo na coleção que dá destaque ao cinema, apresentando as sugestões de filmes em uma seção exclusiva, observa-se a ausência de proposições ou atividades que potencializem o cinema como linguagem.

### **CAPÍTULO 3**

## **TÍTULOS E GÊNEROS: QUAL CINEMA BRASILEIRO ESTÁ NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA?**

A Lei 13.006/2014 não apresenta em seu texto proposições quanto às formas de inserção do cinema na escola. Assim, abre-se possibilidades para analisar e refletir sobre o que a escola dispõe em termos de atividades e de materiais, bem como pensar possíveis formas de contribuição para a implementação da referida lei.

Depois de identificarmos as formas como o cinema comparece e participa da estrutura gráfica e textual dos livros didáticos, as indagações que urgem nesse momento de reflexão são: Quais títulos fílmicos, de produção nacional, estão presentes nas coleções de livros de didáticos de Geografia PNLD/2018 analisadas nesta pesquisa? Quantas vezes o mesmo título comparece como sugestão? Quais gêneros fílmicos foram mais apontados? Existe relação entre os filmes utilizados pelos professores e os que são apresentados/sugeridos nos livros didáticos?

Neste capítulo, abordaremos estas questões, buscando, de alguma maneira, trazer elementos que contribuam para a regulamentação da Lei 13.006/2014, tendo em vista que o livro didático pode ser uma das portas de entrada do cinema em sala de aula e na escola.

### **3.1 Títulos do cinema nacional presentes nos livros didáticos analisados**

Na sequência, apresentamos o Quadro 2 no qual elencamos todos os títulos de filmes de produção nacional presentes nas 9 coleções analisadas e nos 4 volumes avulsos, indicando também a quantidade de vezes que o título é sugerido (no conjunto das coleções analisadas), e uma descrição técnica das principais informações de cada filme, como diretor, ano de lançamento e gênero.

<b>Título</b>	<b>Número de citações</b>	<b>Descrição</b>
<b>Encontro com Milton Santos</b>	9	<b>Diretor:</b> Silvio Tendler. <b>Ano:</b> 2006. <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Gaijin - Ama-me como Sou</b>	5	<b>Diretor:</b> Tizuka Yamasaki <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Central do Brasil</b>	5	<b>Diretor:</b> Walter Salles <b>Ano:</b> 1998 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Xingu</b>	4	<b>Diretor:</b> Cao Hamburger <b>Ano:</b> 2012 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Vidas Secas</b>	4	<b>Diretor:</b> Nelson Pereira dos Santos <b>Ano:</b> 1963 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Mauá - O Imperador e o Rei</b>	3	<b>Diretor:</b> Sérgio Rezende <b>Ano:</b> 199 <b>Gênero:</b> Drama
<b>O veneno está na mesa</b>	3	<b>Diretor:</b> Silvio Tendler <b>Ano:</b> 2011 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Garapa</b>	3	<b>Diretor:</b> José Padilha <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Coronel Delmiro Gouveia</b>	3	<b>Diretor:</b> Geraldo Sarno <b>Ano:</b> 1978 <b>Gênero:</b> Drama
<b>O Sonho de Rose - 10 Anos Depois</b>	2	<b>Diretor:</b> Tetê Moraes <b>Ano:</b> 2000 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Terra para rose</b>	2	<b>Diretor:</b> Tetê Moraes <b>Ano:</b> 1987 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Cidade de Deus</b>	2	<b>Diretor:</b> Fernando Meirelles <b>Ano:</b> 2002 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Eles não Usam Black-tie</b>	2	<b>Diretor:</b> Leon Hirszman <b>Ano:</b> 1981 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Césio 137 - O Pesadelo de Goiânia</b>	2	<b>Diretor:</b> Roberto Pires <b>Ano:</b> 1990 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Migrantes</b>	2	<b>Diretor:</b> João Batista de Andrade <b>Ano:</b> 1972 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Cabra Marcado Para Morrer</b>	2	<b>Diretor:</b> Eduardo Coutinho <b>Ano:</b> 1984 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Morte e Vida Severina</b>	2	<b>Diretor:</b> Zelito Viana <b>Ano:</b> 1977 <b>Gênero:</b> Drama
<b>O veneno está na mesa 2</b>	2	<b>Diretor:</b> Silvio Tendler <b>Ano:</b> 2011 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Conterrâneos Velhos de Guerra</b>	2	<b>Diretor:</b> Vladimir Carvalho <b>Ano:</b> 1992 <b>Gênero:</b> Drama
<b>A Hora da Estrela</b>	2	<b>Diretor:</b> Suzana Amaral <b>Ano:</b> 1985 <b>Gênero:</b> Drama

<b>Como Era Gostoso o Meu Francês</b>	2	<b>Diretor:</b> Nelson Pereira dos Santos <b>Ano:</b> 1971 <b>Gênero:</b> Comédia
<b>Peões</b>	2	<b>Diretor:</b> Eduardo Coutinho <b>Ano:</b> 2004 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Ilhas das Flores</b>	2	<b>Diretor:</b> Jorge Furtado <b>Ano:</b> 1989 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Saneamento básico</b>	2	<b>Diretor:</b> Jorge Furtado <b>Ano:</b> 2007 <b>Gênero:</b> Comédia
<b>A fronteira</b>	2	<b>Diretor:</b> Roberto Carminati <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Drama
<b>O Caminho das Nuvens</b>	2	<b>Diretor:</b> Vicente Amorim <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Jânio a 24 quadros</b>	1	<b>Diretor:</b> Luiz Alberto Pereira <b>Ano:</b> 1981 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>No Amor</b>	1	<b>Diretor:</b> Nelson Nadotti <b>Ano:</b> 1982 <b>Gênero:</b> Ficção
<b>No Rio do Amazonas</b>	1	<b>Diretor:</b> Ricardo Dias <b>Ano:</b> 1995 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Descaminhos</b>	1	<b>Diretor:</b> Alexandre Baxter <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Entre Rios</b>	1	<b>Diretor:</b> Caio Silva Ferraz <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>5x Favela - Agora por Nós Mesmos</b>	1	<b>Diretor:</b> Cadu Barcellos <b>Ano:</b> 2010 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Meu Brasil</b>	1	<b>Diretor:</b> Daniela Broitman <b>Ano:</b> 2007 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Greenpeace Brasil - Mudanças do clima, mudanças de vidas</b>	1	<b>Diretor:</b> <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>O povo brasileiro</b>	1	<b>Diretor:</b> Darcy Ribeiro e Isa Ginspum Ferras <b>Ano:</b> 2000 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>O petróleo tem que ser nosso</b>	1	<b>Diretor:</b> Peter Cordenonsi <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Narradores de Javé</b>	1	<b>Diretor:</b> Eliane Caffé <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Linha de Passe</b>	1	<b>Diretor:</b> Daniela Thomas, Walter Salles <b>Ano:</b> 2008 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Cruzando o deserto verde</b>	1	<b>Diretor:</b> Ricardo Sá <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Grandes biomas</b>	1	<b>Diretor:</b> Estúdio Log ON <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Bem-vindo a São Paulo</b>	1	<b>Diretor:</b> Renata de Almeida <b>Ano:</b> 2004 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>A invenção de Brasília</b>	1	<b>Diretor:</b> Renato Barbieri <b>Ano:</b> 2001 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Roça Crua</b>	1	<b>Diretor:</b> May Waddington <b>Ano:</b> 2004 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Os fulô do sertão</b>	1	<b>Diretor:</b> Ricardo Malta <b>Ano:</b> 2007 <b>Gênero:</b> Documentário

<b>Abril despedaçado</b>	1	<b>Diretor:</b> Walter Salles <b>Ano:</b> 2001 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Os sertões</b>	1	<b>Diretor:</b> Zé Celso Martinez <b>Ano:</b> 2012 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Avaeté - Semente da Vingança</b>	1	<b>Diretor:</b> Zelito Viana <b>Ano:</b> 1985 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Vale dos esquecidos</b>	1	<b>Diretor:</b> Maria Raduan <b>Ano:</b> 2010 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Geografia do Brasil</b>	1	<b>Diretor:</b> SBJ produções <b>Ano:</b> 2007 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Chico Rei</b>	1	<b>Diretor:</b> Walter Lima Jr. <b>Ano:</b> 1985 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Brasil 2050</b>	1	<b>Diretor:</b> Sergio Roizenblit <b>Ano:</b> 2014 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>O Homem que virou suco</b>	1	<b>Diretor:</b> João Batista de Andrade <b>Ano:</b> 1981 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Rio de Janeiro (Curta cidades)</b>	1	<b>Diretor:</b> TV Escola <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Salvador (Curta cidades)</b>	1	<b>Diretor:</b> TV Escola <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Nas terras do bem virá</b>	1	<b>Diretor:</b> Alexandre Rampazzo <b>Ano:</b> 2007 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Jaci: Sete Pecados de Uma Obra Amazônica</b>	1	<b>Diretor</b> Carlos Juliano Barros, Caio Cavechini <b>Ano:</b> 2015 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>A Lei da Água - Novo Código Florestal</b>	1	<b>Diretor:</b> André D'Elia <b>Ano:</b> 2015 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Enquanto o trem não passa</b>	1	<b>Diretor:</b> Mídia Ninja <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Caramuru - A Invenção do Brasil</b>	1	<b>Diretor:</b> Guel Arraes <b>Ano:</b> 2001 <b>Gênero:</b> Comédia
<b>Obras Itaipu</b>	1	<b>Diretor:</b> Não identificado <b>Ano:</b> 2012 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Jean Charles</b>	1	<b>Diretor:</b> Henrique Goldman <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Cidades Inventadas</b>	1	<b>Diretor:</b> Renato Babieri <b>Ano:</b> 2010 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Tapete vermelho</b>	1	<b>Diretor:</b> Luiz Alberto Pereira <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Comédia
<b>A modernidade chega a vapor</b>	1	<b>Diretor:</b> Ministério da Educação (MEC) <b>Ano:</b> 2002 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>O cineasta da selva</b>	1	<b>Diretor:</b> Aurélio Michiles, José de Abreu <b>Ano:</b> 1997 <b>Gênero:</b> Ficção
<b>Histórias do Rio Negro</b>	1	<b>Diretor:</b> Luciano Cury <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Espelho d'Água - Uma Viagem no Rio São Francisco</b>	1	<b>Diretor:</b> Marcus Vinícius Cesar <b>Ano:</b> 2004 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Vida de menina</b>	1	<b>Diretor:</b> Helena Solberg <b>Ano:</b> 2003 <b>Gênero:</b> Drama

<b>Na trilha</b>	1	<b>Diretor:</b> Péricles Augusto do Santos <b>Ano:</b> 2014 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Fora do figurino - as medidas do jeitinho brasileiro</b>	1	<b>Diretor:</b> Paulo Pélico <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Garotas do ABC</b>	1	<b>Diretor:</b> Carlos Reichenbach <b>Ano:</b> 2004 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Últimas conversas</b>	1	<b>Diretor:</b> Eduardo Cutinho <b>Ano:</b> 2015 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Nuvens de veneno</b>	1	<b>Diretor:</b> Beto Novaes <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Brasil Orgânico</b>	1	<b>Diretor:</b> Kátia Klock, Lícia Brancher <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Desmundo</b>	1	<b>Diretor:</b> Alain Fresnot <b>Ano:</b> 2002 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Xica da Silva</b>	1	<b>Diretor:</b> Cacá Diegues <b>Ano:</b> 1976 <b>Gênero:</b> Drama/Comédia
<b>Serra Pelada</b>	1	<b>Diretor:</b> Heitor Dhalia <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Belo Monte, Anúncio de uma Guerra</b>	1	<b>Diretor:</b> André D'Elia <b>Ano:</b> 2012 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Sobre Rios e Córregos</b>	1	<b>Diretor:</b> Pequi Filmes e LC Barreto (2010) <b>Ano:</b> 2010 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Jenipapo</b>	1	<b>Diretor:</b> Monique Gardenberg <b>Ano:</b> 1995 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Na beira da ribeira</b>	1	<b>Diretor:</b> Sergio Roizenblit <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Quilombos vivos</b>	1	<b>Diretor:</b> Denise Monson <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Sementes da memória</b>	1	<b>Diretor:</b> Observatório Jovem <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Muito além do peso</b>	1	<b>Diretor:</b> Estela Renner <b>Ano:</b> 2012 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Um pouco mais um pouco menos</b>	1	<b>Diretor:</b> Marcelo Masagão, Gustavo Steinberg <b>Ano:</b> 2001 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Dia de festa</b>	1	<b>Diretor:</b> Pablo Georgieff, Toni Venturi <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>A margem do concreto</b>	1	<b>Diretor:</b> Evaldo Mocarzel <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Baile perfumado</b>	1	<b>Diretor:</b> Lírio Ferreira, Paulo Caldas <b>Ano:</b> 1997 <b>Gênero:</b> Drama
<b>Quebradeiras</b>	1	<b>Diretor:</b> Evaldo Mocarzel <b>Ano:</b> 2009 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Mulheres Africanas – A Rede Invisível</b>	1	<b>Diretor:</b> Carlos Nascimbeni <b>Ano:</b> 2013 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>O Pontal do Parapanema</b>	1	<b>Diretor:</b> Chico Guariba <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Documentário
<b>Estamira</b>	1	<b>Diretor:</b> Marcos Prado <b>Ano:</b> 2006 <b>Gênero:</b> Documentário



<b>Pachamama</b>	1	<b>Diretor: Ano: Gênero:</b>
<b>Quanto vale o quilo ou é por quilo</b>	1	<b>Diretor:</b> Sérgio Bianchi <b>Ano:</b> 2005 <b>Gênero:</b> Drama

Quadro 2- Títulos do cinema nacional presentes nas coleções analisadas

Fonte: Livros didáticos  
Org.: ROCHA, Luís H., 2019.

Com base nos elementos observados nas coleções, também organizamos o Quadro 3 no qual relacionamos os títulos dos filmes aos temas/questões/conteúdos que estão presentes na página, capítulo ou unidade em que o filme foi sugerido.

<b>Títulos de Filmes</b>	<b>Temas/Questões Relacionadas</b>
Encontro com Milton Santos	Globalização
Gaijin - Ama-me como Sou	Colônia Japonesa no Brasil
Central do Brasil	Nordeste/Geografia Física
Xingu	Povos indígenas
Vidas Secas	Sertão Nordestino
Mauá - O Imperador e o Rei	Industrialização Brasileira
O veneno está na mesa	Impactos Socioambientais do Agronegócio
Garapa	Desigualdade Social
Coronel Delmiro Gouveia	Industrialização Brasileira
O Sonho de Rose - 10 Anos Depois	Reforma Agrária
Terra para Rose	Reforma Agrária
Cidade de Deus	Desigualdade Social/Criminalidade na Periferia
Eles não Usam Black-tie	Movimentos Sociais
Césio 137 - O Pesadelo de Goiânia	Impactos Ambientais
Migrantes	Fluxos Populacionais
Cabra Marcado Para Morrer	Questão Agrária
Morte e Vida Severina	Migração Interna
O veneno está na mesa 2	Impactos socioambientais do Agronegócio
Conterrâneos Velhos de Guerra	Exploração do Trabalho
A Hora da Estrela	Sudeste
Como Era Gostoso o Meu Francês	Brasil Colônia
Peões	Classe Operaria/Movimentos Sociais
Ilhas das Flores	Capitalismo/Produção de Lixo
Saneamento básico	Saneamento Básico
A fronteira	Migração
O Caminho das Nuvens	Migração Interna
Jânio a 24 quadros	Política Brasileira/1950-1970
No Amor	Trabalho



No Rio do Amazonas	Hidrografia
Descaminhos	Paisagem Urbana e Rural
Entre Rios	Hidrografia
5x Favela - Agora por Nós Mesmos	Classe Social
Meu Brasil	Território Brasileiro
Greenpeace Brasil - Mudanças do clima, mudanças de vidas	Climatologia
O povo brasileiro	Etnias
O petróleo tem que ser nosso	Recurso Natural
Narradores de Javé	Ocupação do Espaço
Linha de Passe	Religião/Desigualdade Social
Cruzando o deserto verde	Impactos Ambientais
Grandes biomas	Biomas do Brasil
Bem-vindo a São Paulo	Espaço Urbano
A invenção de Brasília	Urbanização
Roça Crua	Movimentos Sociais
Os fulô do sertão	Empreendedorismo Feminismo
Abril despedaçado	Nordeste
Os sertões	Sertão Nordestino
Avaeté - Semente da Vingança	Questão Indígena
Vale dos esquecidos	Conflitos pela terra
Geografia do Brasil	Território Brasileiro
Chico Rei	Escravidão no Brasil
Brasil 2050	Território Brasileiro
O Homem que virou suco	Migração Interna/Exploração do Trabalho
Rio de Janeiro (Curta cidades)	Urbanização
Salvador (Curta cidades)	Urbanização
Nas terras do bem virá	Trabalho Escravo
Jaci: Sete Pecados de Uma Obra Amazônica	Ocupação do espaço
A Lei da Água - Novo Código Florestal	Recurso Natural
Enquanto o trem não passa	Exploração do trabalho
Caramuru - A Invenção do Brasil	Brasil Colônia
Obras Itaipu	Hidrografia
Jean Charles	Imigração
Cidades Inventadas	Espaço Urbano
Tapete vermelho	Urbanização
A Modernidade chega a vapor	Industrialização brasileira
O cineasta da selva	Hidrografia
Histórias do Rio Negro	Hidrografia
Espelho d'Água - Uma Viagem no Rio São Francisco	Hidrografia
Vida de menina	Abolição da Escravatura
Na trilha	Meio Ambiente
Fora do figurino - as medidas do jeitinho brasileiro	Indústria Brasileira
Garotas do ABC	Indústria Brasileira
Últimas conversas	Educação

Nuvens de veneno	Agronegócio
Brasil Orgânico	Agricultura Familiar
Desmundo	Brasil Colônia
Xica da silva	Escravidão
Serra Pelada	Mineração/Exploração do Trabalho
Belo Monte, Anúncio de uma Guerra	Ocupação do espaço
Sobre Rios e Córregos	Hidrografia
Jenipapo	Reforma Agrária
Na beira da ribeira	Hidrografia
Quilombos vivos	Povos Tradicionais
Sementes da memória	Povos Tradicionais
Muito além do peso	Produção de Alimentos/Consumo
Um pouco mais um pouco menos	Espaço Urbano
Dia de festa	Movimento Sociais
A margem do concreto	Ocupação do Espaço Urbano
Baile perfumado	Nordeste
Quebradeiras	Trabalho no Campo
Mulheres Africanas – A Rede Invisível	Cultura Africana
O Pontal do Parapanema	Conflitos Agrários
Estamira	Desigualdade Social
Pachamama	Povos Tradicionais
Quanto vale o quilo ou é por quilo	Escravidão/Classe Social

**Quadro 3 - Títulos sugeridos nas coleções e conteúdos relacionados**

**Fonte: Livros didáticos**

**Org.: ROCHA, Luís H., 2021.**

Neste momento, optamos em apresentar algumas considerações do ponto de vista técnico sobre os 4 filmes que mais vezes comparecem como sugestões nos livros didáticos<sup>10</sup>. O intento é buscar compreender os motivos que justificam a presença desses filmes nos livros didáticos analisados nesta pesquisa. Que filmes são esses? Quais os gêneros? Qual a relação/aproximação entres os filmes sugeridos com as temáticas/conteúdos?

O título que mais vezes comparece como sugestão nas sete coleções de livros didáticos de Geografia analisadas, no PNLD/2018 e nos quatro volumes avulsos, é o documentário “Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá”, dirigido por Silvio Tendler de 2006.

<sup>10</sup> No item 3.4 deste capítulo abordaremos os filmes “Central do Brasil” e “Vidas Secas” (que comparecem entre os sugeridos nos livros didáticos analisados) e “Que horas ela volta?”, destacando potencialidades estéticas dessas obras.

O longa metragem apresenta uma estrutura de filme documental no qual se tem, na montagem, a articulação da narração (ressalta-se a presença da atriz Fernanda Montenegro) com depoimentos, imagens, dados.

O filme é conduzido a partir da entrevista realizada com o geógrafo Milton Santos, em 04 de janeiro de 2001, com o intuito de questionar as relações sociais e econômicas nos dias atuais, levando em consideração seu pensamento acerca dos processos de globalização. Sendo esse processo de globalização entendido como a *globalização enquanto uma fábula*, vemos o mundo como nos fazem ver, principalmente pelo papel decisivo das mídias nos dias atuais, agindo como intermediadora das relações sociais e econômicas, e ocasionando um *globaritarismo*. A segunda abordagem do documentário é referente a uma *globalização como perversidade*, o mundo com ele é. Para analisar as formas como a globalização atua, em diferentes lugares no mundo, e buscando evidenciar as problemáticas desse processo, principalmente em países da América Latina, é apresentando como ponto de partida o Consenso de Washington (1989). A partir da adoção das políticas neoliberais, e com uma nova divisão internacional do trabalho sendo cada vez mais injusta e desigual, problemas sociais e econômicos emergem nesses países. A construção para evidenciar esses problemas no documentário é feita por registros de movimentos populares, como: em Quito, no Equador (2000), um movimento liderado por indígenas que tinha como principal reivindicação os serviços estatais que foram privatizados; em Cochabamba, na Bolívia (2000), a revolta popular foi em função do processo de privatização da água potável; em Buenos Aires, na Argentina (2001), o cenário que se tem é de uma paiss arrasado pela ditadura civil militar, e impactado negativamente pela adoção das políticas neoliberais. Esses processos foram apresentados no documentário a partir de uma narração e, em primeiro plano, com as filmagens dos eventos ocorridos nos países citados. A terceira forma de análise acerca desses processos é a busca pela construção *por uma outra globalização*; aponta-se para um esvaziamento de sentido da democracia, apontando para uma alternativa, na qual o enfoque seja na produção de formas democráticas e que a democracia seja a pauta das discussões. A mudança e a transformação só serão possíveis por meio da base, de mudanças e reivindicações locais; para auxiliar nesse processo um caminho

possível é apropriação dos elementos, principalmente tidos como pertencentes a culturas de massa, pelas culturas populares o ressignificando e dando sentidos *outros*. O documentário conta com a participação de pessoas importantes, seja para os movimentos sociais como o de Oscar Oliveira, líder do então sindicato boliviano, de Ailton Krenak, líder indígena e jornalista ou de escritores, como Boubacar, Boris Diop, Eduardo Galeano e José Saramago.

De acordo com a lista de filmes do quadro 3, “Xingu” é um filme dirigido por Cao Hamburger, de 2012, que narra o processo de construção do Parque Indígena do Xingu (1961). O enredo do longa está centrado na figura dos irmãos Orlando Villas-Bôas (Felipe Camargo), Claudio Villas-Bôas (João Miguel) e Leonardo Villas-Bôas (Caio Blat), que fizeram parte e tomaram a frente da expedição Roncador-Xingu (1941). A expedição esteve ligada à Fundação Brasil Central (FBC), de ideologia nacionalista, que visava a interiorização nacional com o objetivo de ocupar os “vazios” brasileiros. O processo de integração das regiões Norte e, principalmente, o Centro-Oeste — através da “Marcha Para o Oeste” — é legitimado pelas transformações que ocorreram na economia, tendo a industrialização como mote nesse processo.

Desse modo, o filme visa demonstrar, a partir dos olhares dos irmãos Villas-Bôas, como ocorreram as interações — que não foram nem um pouco harmoniosas — entre as expedições militares que buscavam a ocupação das áreas interioranas do país, com base no discurso de progresso econômico; este, posteriormente é acrescido do discurso de que ocupar essas áreas é de fundamental importância para a soberania nacional.

O filme mescla uma plasticidade de filmagens realizadas no próprio Parque Indígena do Xingu. Para não recair nas características de um filme documental, de não ficção, nos moldes de *Discovery*, as interações entre personagens e elementos, sobretudo, territoriais, conferem-lhe peso de um filme dramático e, de certa forma, biográfico.

Ao abordar a questão indígena na tela, o longa estabelece, em sua narrativa, personagens e atores sociais que fazem parte desse contexto, como por exemplo, a figura do fazendeiro que representa a exploração agropecuária e os interesses políticos e econômicos que minam e colocam em dúvida a manutenção da cultura dos povos tradicionais.

“Vidas Secas” é um filme clássico brasileiro, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, de 1963. É baseado na obra literária de Graciliano Ramos (1938), a qual narra a trajetória de uma família de retirantes: Fabiano (Átila Lório), Sinhá Vitória (Maria Ribeiro), acompanhados por seus dois filhos e pela icônica cadela Baleia.

O filme “Vidas Secas”, sugerido na página 52 do Vol. 2, da coleção de livros didáticos “Geografia e Cotidiano”, está inserido no Capítulo 03, “Nordeste”. De acordo com o livro, o objetivo central desse capítulo é compreender a dimensão social, ambiental e política da região Nordeste.

O filme “Gaijin - Ama-me como sou” foi dirigido por Tizuka Yamazaki e lançado no ano de 2005. Contou com um orçamento bastante robusto, dentro dos parâmetros de produção nacional, o que acabou possibilitando a escalação de atores estrangeiros para compor o elenco, como é o caso da atriz estadunidense Tamlyn Tomita e do ator cubano Jorge Perugorria.

O longa narra, por meio de um drama familiar, as quatro gerações de uma família japonesa, tendo, como pano de fundo, os problemas dos processos migratórios ocasionados pela Segunda Guerra Mundial.

Dos filmes que mais vezes aparecem como sugestões, não identificamos uma relação direta entre seus assuntos/temas e o conteúdo contido na página ou no capítulo em que fazem parte. Do formato, temos três filmes de drama e um filme documentário. Portanto, por serem sugeridos em volumes distintos e em coleções diferentes, podemos entender que estes filmes foram destacados pelos autores como principais referências para lidar com a questão/conteúdo abordado no livro didático.

Com base no Quadro 2, “Títulos do cinema nacional presentes nas coleções analisadas”, podemos observar que existe uma inclinação quanto ao formato do filme sugerido, sendo o filme documentário e o de drama como tipos de filmes que mais vezes comparecem. Outro elemento identificado é que a maioria dos filmes que aparecem são provenientes dos anos 2000 em diante. Assim, identificamos uma limitação quanto ao contato com mais filmes que fizeram parte de processos importantes da trajetória do cinema brasileiro, dentre eles os que fazem parte do movimento “cinema novo” (1960-1970), por exemplo.

Identificamos uma pluralidade de assuntos abordados nos filmes, porém o formato/tipo de filme em sua maioria ainda segue a lógica de filmes comerciais. Filmes que fogem a essa regra comparecem principalmente no formato de curtas, sendo, em sua maioria, vinculado a instituições de ensino superior. Desse modo, a partir dos elementos apresentados, observamos que o lidar/tratar com o cinema nacional em sala de aula, tendo o livro didático como uma possibilidade de contato/contágio entre sujeitos — aluno/professor — com o filme em questão, é uma relação que carece de atenção, dadas as ressalvas apresentadas na presente pesquisa. Isso implica pensar a partir do movimento de inter-relação pautada na experiência do cinema enquanto linguagem com capacidade de afetar os sujeitos.

### **3.2. Gêneros fílmicos presentes nas coleções**

Os gêneros são constituídos por formas combinatórias de uma narrativa, visando a decodificação do ato comunicativo. Portanto, diferentes formas de comunicação implicam diferentes meios e mídias para a emissão desses códigos. Assim, a multiplicidade dos gêneros fílmicos adquire relevância nesse cenário, pois articulam formas e estilos diferentes da linguagem na emissão da mensagem (MACHADO, 2001).

Identificamos duas leituras da origem dos gêneros cinematográficos. A primeira afirma que foi no cinema norte americano (leia-se *hollywoodiano*) que o gênero passou a ser enquadrado e sistematizado em formas de fazer cinema com base em sua estrutura narrativa. Esse processo é direcionado a partir da constituição de uma indústria cinematográfica e, desse modo, o cinema passa ser considerado no processo de produção, distribuição e consumo.

Assim, a formulação dos gêneros fílmicos, que advém da indústria cinematográfica hollywoodiana, estabelece padrões para o cinema baseados no consumo do público, ou seja, o cinema passa a estar sujeito às relações econômicas vigentes. Nesse processo, pontuamos que, ao estabelecer o cinema norte americano como referencial, filmes, formas de se fazer cinema, visões outras acerca do cinema, e até mesmo a concepção de novos gêneros que fogem à regra hollywoodiana, acabam sendo invisibilizados.

Outra leitura a se fazer quanto aos gêneros cinematográficos, tem por base a concepção *transhistórica*, de Rick Altman (2000, p. 42): “*Cada género cinematográfico se configura, pues, como una forma representacional que emana directamente de una capacidad humana básica*”.

Sendo assim, ao analisar os gêneros cinematográficos a partir da categoria *transhistórica*, os olhares saem da concepção de gênero ligada à indústria e passam a serem entendidos como extensões que receberam influências de gêneros preexistentes, como das artes pictóricas e da literatura, atribuindo-se o caráter de qualidades essenciais, que sofreram e sofrem mutações (ALTMAN, 2000).

Os gêneros cinematográficos, desta forma, dizem respeito às semelhanças que uma estrutura narrativa apresenta. Diferentes estruturas narrativas implicam em diferentes formas de afetar o sujeito que tem contato com cinema. Essa diferenciação, quanto aos gêneros cinematográficos, advém de uma relação com a sociedade, assim como apresenta Altman (2000, p. 50), pontuando as funcionalidades que os gêneros fílmicos:

[... los géneros cinematográficos *son funcionales* para su sociedad. Productores y exhibidores los consideran «productos»; los críticos, por su parte, reconocen cada vez más el papel que desempeñan en un sistema cultural complejo que permite a los espectadores afrontar y resolver (aunque sea sólo de manera imaginaria) las contradicciones que no consiguen dominar de la sociedad en que viven. (ALTMAN, 2000, p. 50)

Do ponto de vista estético, o contato do sujeito com diferentes gêneros e, principalmente, o contato com diferentes formas de se fazer cinema, propicia a construção de formas *outras* de sentido e sensações, que podem vir a ser múltiplas.

Trazendo para o contexto de ensino de Geografia, a experiência do cinema, enquanto potência artística, direcionado por meio do contato com diferentes formas de abordagem da narrativa fílmica, contribui para a criação de imaginações plurais e amplas acerca do espaço.

A seguir, apresentamos o quadro de gêneros fílmicos e sua ocorrência nas coleções analisadas nesta pesquisa:

Quadro 3 - Gêneros dos filmes de produção nacional presentes nos livros didáticos

<b>Coleções</b>	<b>Aventura</b>	<b>Ação</b>	<b>Documentário</b>	<b>Drama</b>	<b>Outros</b>
<b>Geografia Geral e do Brasil</b>	0	0	6	8	1
<b>Ser Protagonista</b>	1	1	16	6	3
<b>Território e Sociedade no Mundo Globalizado</b>	1	0	5	6	2
<b>Geografia no Cotidiano</b>	0	0	21	11	1
<b>#Contato Geografia</b>	0	0	9	9	2
<b>Vivá – Geografia</b>	0	0	5	0	0
<b>Geografia das Redes</b>	0	0	3	2	1
<b>Geografia Contexto e redes</b>	1	0	15	5	1
<b>Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil</b>	0	0	15	5	4

pesquisados



Org.: ROCHA, Luís H., 2020.

No quadro 4 podemos identificar a quantidade de vezes em que os gêneros de Aventura, Ação, Documentário, Drama e Outros (nessa seção foram enquadrados os filmes de ficção, comédia e a cinebiografia) comparecem nas obras analisadas.

Com base no quadro, verificamos que os gêneros que mais comparecem nas coleções analisadas são o documentário e o drama.

Assim como já mencionado, a relação do cinema, sobretudo o documental, com a educação brasileira é marcada pelo contexto de constituição do movimento Escola Nova (1920 a 1930), o qual visava a construção de uma reforma na educação no Brasil, por meio da renovação e da inserção de novas concepções e práticas pedagógicas. Indica-se, nesse momento, como precursora dessa transformação, a inserção do cinema dito educativo, pois entendia-se que, por meio da instrumentalização, o cinema viria a contribuir para a criação de uma educação de massas, chegando a um número maior de pessoas.

O cinema documental de não ficção é constituído por características próprias. Assume sua peculiaridade tanto no processo criativo de construção, no modo de fazer cinema, quanto nas implicações estéticas que ele pode vir a ocasionar ao receptor. Não cabe aqui delimitar e definir de forma rígida o que é o cinema documental de ficção ou não ficção, ou o que não é cinema documental, até porque essa é uma tarefa muito árdua tendo em vista que os gêneros fílmicos não são puros, mas advém da relação e da mutação de outros gêneros. O importante é identificar as características aproximam essas formas de fazer cinema, e o que de semelhante, do ponto de vista técnico e ideológico, podemos observar no cinema documental de ficção e de não ficção, configurando-os enquanto gênero cinematográfico.

Do ponto de vista histórico do fazer cinema documental, a essência desse processo é guiada pela filmagem, com base na observação, com o objetivo descritivo de elementos factuais. Esse processo histórico, assim como apresenta Catelli (2010, p. 610), em “Os Arquivos da Terra”: “Tratava-se de uma

coleção visual de diversos aspectos da atividade humana espalhados pelo globo terrestre e um registro dos comportamentos sociais em vias de desaparecimento com o advento da modernidade” (CATELLI, 2010, p. 610).

Portanto, o caráter histórico do cinema documental é evidenciado como instrumento capaz de representar a realidade, neste caso, as realidades de comunidades culturais em diferentes lugares do mundo. O argumento do uso do cinema na educação (no contexto do Movimento Escola Nova e até mesmo hoje em dia), tem como justificativa que o cinema documentário é o cinema dito educativo, pois apresentaria, por meio da imagem em movimento, fatos reais, verdadeiros — a realidade.

E aqui chegamos na primeira impossibilidade dessa linha de pensamento. Como captar o (in)captável? Como representar o (i)representável?

O que se vê na tela já não existe mais, o ato da fruição do filme é a própria imagem-tempo. Apesar, deste tempo estar no passado, o ato da fruição também dá ao cinema a possibilidade de simular uma ilusória “atualidade”. (MOURA, 1999, p. 02)

Entendemos que o espaço não é fixo e imutável, pois é o lugar também da coexistência da heterogeneidade sendo regido pela multiplicidade, portanto, não acabado, sendo e estando em processo constante de produção ativa e criativa. Desse modo, acreditamos que a representação do real no cinema documentário, tendo a imagem em movimento como um percurso para ilustrar a verdade, acaba não sendo possível.

Assim, compreendemos que o cinema documentário não representa a realidade; ele intervém nessa realidade e cria um discurso sobre o real com base nas concepções ideológicas de seu criador/autor (MELO, 2002).

Sobre o fazer cinema documentário, Melo (2002, p. 37) apresenta as características dos filmes documentais a partir de elementos entendidos como fixos e flutuantes, os quais variam de acordo com a concepção dos diretores. Do ponto de vista fixo, acentua-se o caráter autoral e a construção de um discurso sobre o real; já do ponto de vista flutuante, esse campo de análise do cinema possui uma roupagem mais flexível, variando a forma de se fazer o cinema, dependendo da temática abordada, utilização ou não do narrador, se terá

depoimentos e/ou utilização de personagens, se fará uso de documentos ou a reconstrução de algo.

Ao lidarmos com o cinema documentário estamos experienciando uma construção fílmica autoral, que tem como base o olhar do diretor sobre algum objeto no mundo. Desse modo, a forma de fazer cinema tem como característica notável a leitura que seu criador faz do mundo, quando da construção de um cinema documental de não ficção ou de ficção.

Nesse sentido, Penafria (2001, p. 06) afirma que “(...) o espectador poderá interpretar o filme através do olhar do documentarista e aperceber-se de que determinada realidade pode ser vista de modo diferente” (PENAFRIA, 2001, p. 06).

Assim, trazendo para contexto de ensino de Geografia, e rompendo com a concepção de representação, ao experienciar o cinema documentário, enquanto potência criativa da linguagem, o espectador (neste caso, os alunos e os professores) que souber discernir o olhar do autor sobre determinada temática/assunto, poderá potencializar a construção de leituras *outras* sobre o espaço. Ou seja, o processo de ensino se dará a partir do encontro do arcabouço de experiências do professor e aluno, tendo suas leituras e concepções de mundo, em confronto com a leitura de mundo do diretor.

Ao experienciar o cinema documentário, trabalha-se com a ideia de ponto de vista, pois o que se tem na tela é a realização do ponto de vista de uma (ou mais pessoas) sobre um determinado assunto ou tema. Assim, Penafria (2001, p. 08) apresenta que

Um documentário não é apenas do documentarista nem dos intervenientes, também é dos espectadores. Podendo partir de algumas ideias pré-concebidas, deve entender-se o documentário como um filme que resulta de um processo que envolve tanto a perspectiva do documentarista, como o confronto dessa sua perspectiva com a das pessoas directamente envolvidas no filme. (PENAFRIA, 2001, p. 08)

Assim, o cinema documental é entendido como uma produção que se pauta pela confluências de leituras de mundo, seja do seu(s) criador(es), junto aos agentes que fazem parte dessa produção e, ainda, terá uma possibilidade de encontro e confronto. Isto possibilitará a formulação de novas leituras de

mundo ou gerará a inquietação, o desconforto em seus espectadores, a partir da criação de um discurso sobre o real.

O segundo gênero que mais vezes comparece nas coleções aqui analisadas é o gênero cinematográfico Drama. Esse tipo de gênero se notabiliza por apresentar temáticas do cotidiano; em sua estrutura narrativa, as tensões dramáticas têm por objetivo envolver os espectadores. Portanto, esse tipo de gênero fílmico pretende, por meio das relações entre os personagens e os conflitos, uma resposta emotiva no telespectador.

Dessa forma, Nogueira (2010, p. 23) apresenta que:

(...) o drama aborda, portanto, a vivência mais prosaica do sujeito vulgar, mas explorando as suas consequências emocionais mais inusitadas e profundas. Esta atenção ao prosaico tende, por isso, a aproximar o drama de um registro objectivo e analítico, ainda que, frequentemente, crítico, procurando efeitos de realismo, de reflexão e de problematização acerca da sociedade e das suas normas e valores, bem como acerca do lugar do indivíduo, das suas errâncias ou das suas tensões. (NOGUEIRA 2010, p. 23)

A classificação e o estabelecimento de fronteiras rígidas dos gêneros cinematográficos demonstra ser um trabalho muito espinhoso, em função do que já foi apresentado até o momento. Desta forma, o intuito não é classificar, mas sim caracterizar e identificar as semelhanças e as temáticas do gênero drama no cinema.

Podemos identificar características desse tipo de cinema em temáticas que visam apresentar a problematização sobre questões sociais, raciais e familiares, como, por exemplo, os filmes “Que Horas ela volta?”, de Anna Muylaert (2015), “Central do Brasil”, de Walter Salles (1998) e “Quanto Vale ou É por Quilo?”, de Sérgio Bianchi (2005). As temáticas que envolvem confrontos entre civis e militares, e questões políticas, também apresentam uma faceta do drama no cinema. “Estrada 47”, de Vicente Ferraz (2013) e “Mauá - o imperador e os reis”, de Sergio Rezende (1999), são exemplos disso.

Quanto às aproximações desse gênero com o ensino de Geografia, buscou-se entender os motivos que o direcionam e fazem com que seja o segundo com mais indicações. Uma possibilidade é o discurso curricular corrente, no qual as concepções e abordagens pedagógicas do ensinar

Geografia em sala de aula se pautem num ensino que dialogue com a realidade social do aluno e suas vivências cotidianas. Portanto, o cinema de drama, por trazer uma abordagem social, política e econômica, seria a forma de filme indicada para estar presente em sala de aula no processo de ensinar e aprender Geografia.

Constatou-se também que o fato de haver dois gêneros prevaletentes entre as sugestões de filmes nas coleções de livro didáticos, implica a visão que se tem da educação. Ou seja, de acordo com essa concepção existe um filme *certo* para o ensino. Assim, o questionamento que se faz é que isso pode ocasionar a impossibilidade do contato com outras formas de fazer cinema, privando, então, a construção de novas e diferentes experiências com essas linguagens.

### **3.3 Livro didático e filmes usados na sala de aula: correspondências?**

Haveria correspondência entre os filmes que professores utilizam em sala de aula e os que comparecem nos livros didáticos? Seria o livro didático um possível “curador” para a escolha e a exibição de filmes na escola?

A partir do Quadro 2 foi possível identificar 94 filmes de produção nacional entre longas e curtas metragens dentre as sugestões nos livros didáticos de Geografia analisado nesta pesquisa. Os títulos de filmes que mais vezes comparecem são: o documentário “Encontro com Milton Santos” (Silvio Tandler, 2006); o filme dramático “Gaijin - Ama-me como Sou” (Tizuka Yamasaki, 2005); o filme dramático “Central do Brasil” (Walter Salles, 1998), o filme dramático “Xingu” (Cao Hamburger, 2012); e o filme também dramático “Vidas Secas” (Nelson Pereira dos Santos, 1963).

Nunes (2021) apresenta alguns dados obtidos em questionário aplicado aos professores de Geografia da rede pública de ensino, no município de Dourados (MS), os quais nos auxiliam nesta discussão. Com base nos dados apresentados pela autora, elaboramos o quadro 5, no qual constam os títulos de filmes de produção nacional mais utilizados. A classificação dos filmes está em ordem decrescente de ocorrência, conforme mencionados pelos professores. No

quadro também indicamos se esses filmes constam ou não nas sugestões dos livros didáticos de Geografia analisados.

<b>Filmes citados pelos professores</b>	<b>Filmes que comparecem no LD – PNL D/2018</b>
Central do Brasil	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 5
Olga	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Tropa de Elite	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Ilha das Flores	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 2
Cidade de Deus	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 2
O Auto da Compadecida	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Terra Vermelha	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Tainá	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Lixo Extraordinário	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
O que é isso companheiro?	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Uma história de amor e fúria	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Pixote: a lei do mais fraco	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Nas terras do bem virá	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 1
O veneno está na mesa	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 3
Quanto vale ou é por quilo	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 1
Hiato	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Entre rios	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 1
O homem que virou suco	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 1
Cabra marcado para morrer	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 2
Narradores de Javé	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 1
O mundo global visto do lado de cá- Encontro com Milton Santos	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 9
Em nome da lei	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Eles não usam black tie	Sim (X) Não ( ) - Quantidade: 2
O homem da capa preta	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
O Invasor	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.
Os 12 trabalhos	Sim ( ) Não (X) - Quantidade:.

Quadro 5- Títulos de filmes utilizados pelos professores de Geografia (Dourados-MS)

Fonte: NUNES (2021, p. 426)

Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Dos filmes que os professores utilizam em sala de aula e que comparecem nos livros didáticos analisados, temos: “Central do Brasil” (Walter Salles, 1998), “Ilha das Flores” (Jorge Furtado, 1979), “Cidade de Deus” (Fernando Meirelles, 2002), “Nas terras do bem virá” (Alexandre Rampazzo, 2007), “O Veneno está na mesa” (Silvio Tendler, 2011), “Quanto Vale ou é por quilo” (Sérgio Bianchi, 2005), “Entre Rios” (Caio Silva Ferraz, 2009), “O Homem

que virou suco” (João Batista de Andrade, 1981), “Cabra Marcado para morrer” (Eduardo Coutinho, 1984), “Narradores de Javé” (Eliane Caffé, 2004), “O mundo global visto do lado de cá - Encontro com Milton Santos” (Silvio Tendler, 2006) e “Eles não usam black-tie” (Leon Hirszman, 1981). Em vista desses títulos, podemos concluir que existe alguma correspondência, que há títulos que não estão nos livros didáticos e foram citados pelos professores, assim como há um número significativo que consta nos livros didáticos e que não foram utilizados pelos professores. Desta forma, pode-se dizer que o livro didático não é a única fonte de escolha dos professores.

Considerando os títulos e gêneros mais presentes nos livros didáticos analisados, podemos dizer que o cinema nacional que ali está é majoritariamente do gênero documentário. Chama a atenção o peso dos documentários na lista geral, e também o fato deste ser o primeiro entre os gêneros mais presentes em todos os livros analisados.

Destacam-se, também, os filmes que fazem parte do circuito comercial, no qual o sucesso de bilheteria significa o alcance que o filme consegue ter, visto que são distribuídos em mais salas de cinema e em mais regiões do país. Além disso, quando os direitos são adquiridos por grupos de televisão, principalmente de canais abertos, o filme chega também ao público que não tem acesso às salas de cinema, nem a canais de televisão por assinatura ou plataformas *streaming*.

Observa-se, ainda, a ausência total de animações e poucas comédias<sup>11</sup>, o que pode indicar a concepção de que existe um tipo/formato ideal de filmes para estar em sala de aula: aquele que expressa a “realidade” de forma mais objetiva e séria.

Se entendemos o livro didático como uma das “portas de entrada” do cinema na sala de aula, podemos dizer, a partir das informações apresentadas, que isso ocorre de maneira pragmática, restringindo as possibilidades de

---

<sup>11</sup> Oliveira Jr. (2021) apresenta, no texto “O mistério das comédias entre o cinema e a escola: perguntas de pesquisa às respostas dos professores de Geografia”, considerações com base na pesquisa realizada pela Rede Internacional “Imagens, Geografias e Educação”, entre 2016 e 2019. A partir dos dados coletados observou-se que existe uma diferença entre os filmes que os professores gostam ou têm familiaridade e os filmes que esses professores escolhem para trabalhar em sala de aula. A comédia é um dos gêneros que é apontado pelos professores a respeito do gosto, porém não se nota a presença desses filmes quanto à sua utilização em sala de aula.

contribuição da linguagem cinematográfica na construção de um pensar geográfico que se pautar pela pluralidade de encontros entre sujeitos e a linguagem do cinema.

### **3.4 O que podem esses filmes para além do conteúdo/ilustração?**

Mesmo considerando que o cinema comparece nos livros didáticos majoritariamente relacionado ao conteúdo a ser trabalhado, procuramos problematizar algumas questões aos filmes mais citados nos livros didáticos, enfatizando suas características cinematográficas. Entendemos que isso é importante à medida que essas características possuem relação direta com um tipo de cultura cinematográfica que ainda pode ser desenvolvida na escola, a despeito das limitações que se colocam quando a indicação dos filmes está ligada estritamente ao conteúdo abordado.

Dentre as características cinematográficas, tem-se a questão estética, relativa à capacidade de sensibilizar, a partir do olhar dado pelo diretor, através de personagens, gestos, trilha sonora, fotografia em geral, às temáticas que atravessam o filme. A capacidade estética de um filme se dá a partir do contato/contágio do sujeito com o filme, e suas experiências e vivências de mundo. Assim, entendemos que todo filme tem a capacidade de causar estranhamentos no sujeito. “Por difundir estéticas, por disseminar sonhos, por inculcar desejos e fabricar sensações passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade” (ALMEIDA, 2017, p. 18).

Outra característica refere-se ao formato, que envolve a estrutura narrativa e o gênero do filme. Também consideramos a questão da comercialização, da popularidade que o filme adquiriu, configurando-o como um filme do circuito comercial.

O filme nacional mais utilizado pelos professores de Geografia de Dourados (MS) é “Central do Brasil” (Walter Salles, 1998). De acordo com o quadro 5, também é um dos filmes que mais comparecem entre as sugestões dos livros didáticos, sendo sugerido cinco vezes em diferentes coleções e volumes.



“Central do Brasil” tem importância enorme para o cinema brasileiro, pois interrompe longo período sem produções nacionais nas telas de cinema; esse problema é oriundo do contexto brasileiro, anterior ao lançamento do filme, ocasionado pela censura da ditadura civil militar, e também pelo sucateamento do cinema nacional que ocorre a partir da década de 1990.

O filme narra a história de Dora, personagem interpretada de maneira brilhante pela atriz Fernanda Montenegro. Dora é uma professora aposentada que trabalha como escritora de cartas para pessoas analfabetas na estação Central do Brasil em Rio de Janeiro.

A personagem tem sua vida afetada após ter seu caminho cruzado com a criança Josué (Vinicius de Oliveira), de nove anos, que, junto de sua mãe, procura os serviços de Dora para reencontrar seu pai Jesus, no sertão nordestino.

Para além das paisagens da região Nordeste e dos processos migratórios de nordestinos para o sudeste, que outras geografias “Central do Brasil” constrói a partir dos olhares, dos e nos gestos, no caminhar? O filme narra as possibilidades e as potencialidades das relações afetuosas como elemento de transformação dos indivíduos, neste caso da personagem Dora, que tem sua trajetória marcada pela (re)sensibilização. Assim, temos trajetórias distintas que se entrecruzam no percurso de um mesmo objetivo.

Pensando as potencialidades estéticas e possibilidades de construção de pensamentos sobre o espaço, a partir do filme “Central do Brasil”, elaboramos algumas colagens/composições com cenas/*frames* do filme.



Colagem 1 - Central do Brasil  
 Fonte: Central do Brasil (Walter Salles, 1998)  
 Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Na Colagem 1 vemos a captura de momentos de angústia, felicidade, alívio... nos olhares e rostos, inúmeras trajetórias convergem a um ponto comum. Momento esse de grafar histórias no papel feito pela personagem Dora. É o confronto, frente a frente, dos personagens com Dora, mas também é um confronto com os próprios expectadores que se deparam com inúmeras histórias sendo narradas em primeiro plano. Como se cada um pudesse se ver na condição de Dora.



Colagem 2 - Central do Brasil  
 Fonte: Central do Brasil (Walter Salles, 1998)  
 Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Na colagem 2: é a lágrima escorrendo, é o suor no rosto causado pelo calor do sertão nordestino, as mãos na cabeça indicando decepção e inconformidade, é o olhar para baixo, desorientado, talvez perdido... são gestos potentes de muita intensidade que narram trajetórias em conflitos/tensões, os quais promovem encontros e desencontros. E é no desencontro, na angústia, que o processo de (re)sensibilização da personagem Dora ganha corpo.



Colagem 3 - Central do Brasil  
 Fonte: Central do Brasil (Walter Salles, 1998)  
 Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

As cenas escolhidas que compõem a colagem 3, são capturas de momentos de construção de afetos que estão presentes no filme e que acompanham a trajetória/percurso da personagem Dora. É no contraponto de olhares para a fotografia capturada num momento de troca de afetividade que podemos perceber e sentir a potência nas imagens em movimento em “Central do Brasil”.

O território nordestino, campo onde acontece a construção e interação dos personagens do filme é também uma possibilidade de confronto de mundos.

Porém o Nordeste, o sertão nordestino, ou os aspectos físicos que se fazem presentes, e que também possuem sua própria trajetória histórica, não devem ser a única mirada do filme. Pensar e ter o filme “Central do Brasil” em sala de aula, apenas para a ilustração destes elementos tidos como paisagísticos, é silenciar/sufocar a possibilidade da linguagem cinematográfica enquanto potência artística.

Outra sugestão no livro didático é o filme “Que horas ela volta?”. O longa narra a trajetória da pernambucana Val, interpretada por Regina Casé, que deixa seu local de origem e percorre um caminho em busca de melhores condições de vida, tanto para si como também para a sua filha Jéssica (Camila Márdilla). O filme tensiona, a partir de olhares e de situações do cotidiano, as relações de poderes que são estabelecidas entre patrões e empregadas domésticas no Brasil. Dessa forma, o filme expõe uma série de regras, normativas que compõem a cultura brasileira do ponto de vista das relações entre classes. Como podemos observar a partir do diálogo entre Val e Jéssica:





Colagem 4 - Que horas ela volta?  
 Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)  
 Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

*Jéssica – Não sei aonde tu aprendeu essas coisas, fica falando não pode isso, não pode aquilo, tava escrito em livro? Como é? Quem te ensinou?*

*Val - Isso aí ninguém precisa explicar não, a pessoa já nasce sabendo o que pode e o que não pode, tu parece que é de outro planeta.*

A questão não é que Jéssica é de outro planeta, mas sim de outra realidade socioespacial. Onde cresceu e viveu, sua trajetória até ir para São Paulo prestar vestibular, não condiz com a condição espacial vivenciada pelos patrões de sua mãe.

*Val – Onde já se viu filha de empregado sentar na mesa de patrões?*

*Jéssica – Eles não são meus patrões.*

O sentar à mesa é o atravessar a fronteira de poder estabelecida entre a cozinha, historicamente destinada às empregadas domésticas, e a sala, local de convívio dos patrões.

A personagem Jéssica é o elemento que chega para confrontar a dimensão territorial, do ponto de vista da casa, ocupando e frequentando locais que historicamente não foram construídos para serem frequentados pela filha da empregada. Jéssica cruza essas fronteiras imaginárias e tensiona as relações de poder entre patrão e empregado, também do ponto de vista dos afetos sentidos e despertados, principalmente em relação ao personagem Carlos (Lourenço Mutarelli). Desta forma, o longa aborda uma gama de situações que visam desnudar as normativas e relações que são postas e estabelecidas socialmente.



Colagem 5 - Que horas ela volta?

Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

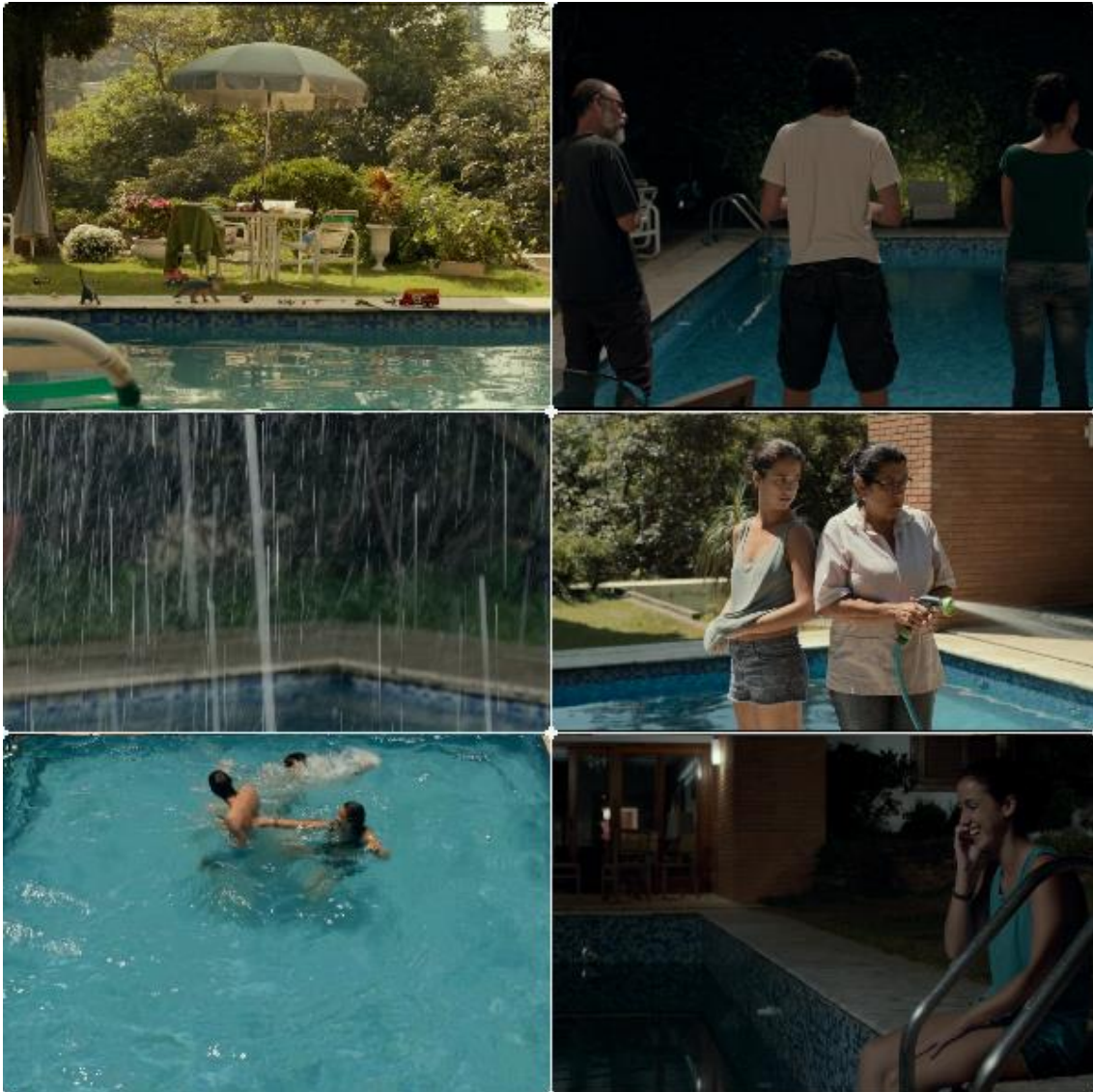
A piscina é um elemento que está muito presente no filme, sendo, inclusive, a primeira imagem que aparece. Percebemos que ela carrega consigo um forte simbolismo, sendo um objeto que constitui e estampa o status da classe média alta.

Na colagem 6 trazemos algumas cenas em que a piscina tem destaque. A personagem Jéssica, como mencionado anteriormente, desestabiliza as forças e o território de poder, ao cruzar e ocupar um espaço que socialmente não foi construído/pensado para si, e, a partir do momento em que ela se deleita e submerge num objeto que retrata o status de uma classe, temos como resultado uma piscina em processo de esvaziamento (última imagem), pois foi suja, corrompida, fragilizada.

A piscina, neste sentido, adquire relevância do ponto de vista da distinção de classes sociais, sendo posta como um objeto de desejo. A condição de sua



cor é algo a se mencionar: o azul dos azulejos compõe esse objeto que historicamente é tido como pertencente à burguesia.



Colagem 6 - Que horas ela volta?  
 Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)  
 Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Nos dizeres de Anna Muylaert, o filme busca apresentar as “*heranças escravagistas vigentes hoje*” e as “*Regras separatistas coloniais*”.

Dessa forma, o filme evidencia e problematiza regras que configuraram a relação servil entre patrões e empregados, as quais se fazem presentes nos dias atuais.



Colagem 7 - Que horas ela volta?  
Fonte: Que Horas ela Volta? (Anna Muylaert, 2015)  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

A última sequência de imagens selecionadas para pensar o filme a partir de outras perspectivas, principalmente com base em sua capacidade estética, é a colagem 7. Nela temos um conjunto de três cenas apresentadas na parte final do filme, em que Val (Regina Casé) segue em direção à piscina, entra e fala com sua filha Jéssica ao telefone. Com todo o contexto, com o simbolismo presente na piscina, as cenas possuem uma simplicidade de gesto e de fala, mas com grande potência afetiva. O gesto de forçar e desestabilizar fronteiras, iniciado com Jéssica, agora é repetido com Val; não só a filha da empregada se deleita na piscina, molha-se e nela se lava, mas agora também a empregada.

Outro filme presente nos livros didáticos é “Vidas Secas” (Nelson Pereira dos Santos, 1963), baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. O filme narra uma história familiar cíclica, de retirantes, a partir de uma filmografia difícil de assistir e inquietante, graças aos planos longos e lentos que têm a capacidade de afetar o espectador pelo desconforto.

Um dos horizontes que o filme pretende apresentar ao público é o de escancarar a miséria social a que certos grupos estão submetidos — nesse caso, grupos provenientes da área rural do nordeste brasileiro. O filme faz parte do movimento Cinema Novo (1960 – 1970), que tinha por objetivo, a partir de referências de cinemas estrangeiros, a criação de filmes de baixo orçamento, visando a denúncia social e política do contexto brasileiro.



Colagem 8 - Vidas Secas



Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

“Vidas Secas” é um filme de diálogos escassos, com uma fotografia potente, capaz de sensibilizar através dos gestos, e principalmente dos olhares dos personagens em cena. Nas imagens da colagem 8, temos cenas retiradas do filme que nos ajudam a entender a formação familiar: mãe, pai, filhos e a cadela Baleia. Esses personagens seguem uma trajetória parecida com muitas outras famílias que, devido às desigualdades sociais, sobretudo no campo, a partir da concentração fundiária e do capital, são obrigados a se deslocar em busca de condições mínimas para a subsistência.

A família busca escapar da aridez do sertão nordestino, fugir da vida marcada pela fome, em direção a uma vida digna, a um ser humano, como expressa Sinhá Vitória, num dos raros momentos de diálogos presentes no filme:

*“E quem é que vai andar sempre no mato escondido feito bicho*

*Um dia temo que virar gente*

*Pudemo continuar vivendo que nem bicho escondido no mato, pudemo?*



## Colagem 9 – Vidas Secas

Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

As palavras a seguir são ditas pelo filho mais velho, após questionar a mãe sobre o que era o inferno e se a mesma já tinha ido para lá:

*"Inferno,  
espeto quente,  
inferno,  
lugar ruim,  
inferno,  
lugar ruim,  
lugar ruim,  
condenado,  
onde é que tem espeto quente?  
onde é que tem espeto quente?  
Inferno,  
inferno,  
inferno,  
inferno,  
ferno,  
ferno,  
ferno,  
inferno,  
ferno."*

Em seguida, o menino segue em direção a uma árvore, senta junto de sua companheira Baleia e profere as palavras destacadas acima. A cada palavra dita, o menino desloca o olhar para um determinado lugar que logo é revelado

ao espectador; esses lugares fazem parte da Colagem 9. É a metáfora das palavras, em diálogo com o local onde estão vivendo, é viver o *inferno* na terra, é sentir na pele a desigualdade, é o destino de uma vida *condenada* onde o *espeto esquenta* com o calor de um sertão seco e desigual, é o viver no *inferno* que, sem forças para seguir, o proferir vira: *ferno, ferno, ferno*.



Colagem 10 - Vidas Secas  
Fonte: Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963)  
Org.: ROCHA, Luís H., 2021.

Na colagem 10, o destaque dado é à personagem icônica, Baleia. A cachorra acompanha a trajetória da família de retirantes; mais do que apenas acompanhar, Baleia fazia-se como um membro importante da família. A difícil sobrevivência da família também é uma dificuldade para Baleia, a sede e a fome são sentidas e compartilhadas entre pessoas e a não pessoa. O vínculo se estremece ao Baleia adoecer e Fabiano vê-se na obrigação de findar o sofrimento de um membro da família. Assim, como nos escritos de Graciliano Ramos, "*Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás*".

Entendemos que pensar/ver o filme a partir do viés do conteúdo é um movimento que pode sufocar/limitar/coibir a linguagem cinematográfica, impossibilitando a experiência enquanto potência artística na construção de pensamentos *outros* acerca do espaço. Assim, a questão apresentada aqui é: Qual mirada fazemos aos filmes? Para onde olhamos? O que olhamos? O que esperamos? Esperamos?

Dessa forma, a partir das colagens feitas, com capturas de cenas dos filmes, a proposta foi de pensar o filme a partir da sua condição estética, conforme sua capacidade de afetar os sujeitos — alunos/professores — pela fotografia, personagens, gestos, olhares, toques, encontros, confrontos, tensões, sonografia, iluminação. Com base nesse movimento de ver o filme em sala de aula, seria possível uma experiência cinema na escola? Em sala de aula? Compreendemos as diversas dificuldades do ponto de vista técnico e de infraestrutura que fazem parte do cotidiano escolar do ensino básico no Brasil, criando barreiras, mas, ao mesmo tempo, oportunizando o construir outras formas de inter-relacionar filmes, educação e ensino de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, e com base nos referenciais teóricos utilizados, podemos entender que o tratamento da linguagem cinematográfica na educação ainda ocorre de forma pragmática e, de certa maneira, conservadora. No entanto, acreditamos que pensar e experienciar a educação por meio de linguagens — a linguagem cinematográfica — é possibilitar a construção de um saber diverso.

Ao direcionarmos os olhares para o ensino de Geografia, e investigarmos as relações que se constroem a partir do contato do cinema com os sujeitos, por meio do livro didático, percebemos o predomínio do caráter instrumental, no qual se pensa a linguagem cinematográfica por um viés representativo.

O cinema, de forma geral, comparece nesses materiais seguindo um mesmo padrão, tanto no que se refere à “localização” ao longo dos capítulos e/ou unidades, como no que tange ao seu papel, ficando no nível da sugestão pontual aos professores e alunos. Mesmo na coleção que dá destaque ao cinema, apresentando as sugestões de filmes em uma seção exclusiva, observa-se a ausência de proposições ou atividades que potencializem o cinema como linguagem.

Os filmes sugeridos sempre acompanham o assunto a ser apresentado naquela página, seguindo o tema do capítulo e da unidade do livro. Assim, entende-se que o filme está ali para reforçar, ilustrar e complementar as informações trazidas pelo texto, fotografias, gráficos e mapas.

Quanto aos gêneros fílmicos, as coleções de livros didáticos trazem, em maior número, filmes dos gêneros drama e documentário. Apontamos duas possíveis explicações para a predominância desses gêneros: no que se refere ao gênero documentário, existe uma construção histórica da relação e da



aproximação dessa forma de se fazer cinema com a educação no contexto brasileiro. No que diz respeito ao gênero cinematográfico drama, sua estrutura narrativa baseada, em geral, em temáticas do cotidiano, corrobora com proposições contidas principalmente no currículo de Geografia.

Por se tratar de estruturas narrativas, estamos lidando com formas de emissão de mensagens, portanto, limitar o contato de professores e estudantes apenas a duas formas de gêneros implica a impossibilidade da construção de experiências estéticas e de uma leitura espacial mais plural.

Analisando os filmes mais indicados pelos livros didáticos, e também utilizados em sala de aula pelos professores de Geografia de Dourados (MS), podemos inferir que existiria um tipo de filme “certo” para estar em sala de aula: o filme documentário, que apresenta a realidade com verossimilhança, e o filme drama, que lida com questões do dia a dia se aproximando de temas da Geografia.

Em vista das análises realizadas, verificou-se que o cinema nos livros didáticos comparece como complemento aos estudos já desenvolvidos, por meio da leitura dos textos e das imagens, dos gráficos, dos quadros e os dados presentes nos mesmos. Isso auxilia a entender o motivo pelo qual determinados títulos aparecem mais vezes, pois o que se tem é uma relação direta entre filme e conteúdo.

Neste sentido, observa-se uma limitação quanto ao tratamento do cinema no ensino de Geografia, por meio desse material didático, pois sua presença é entendida como mais um recurso didático, entre tantos outros.

Apesar dessa limitação, procuramos trazer algumas possibilidades para a linguagem cinematográfica no ensino de Geografia, a partir dos filmes sugeridos nos livros didáticos pesquisados. Para isso, realizamos um exercício estético por meio da elaboração de colagens de *frames*/cenas de 3 (três) filmes, destacando sua capacidade de afetar os sujeitos e criar pensamentos por elementos como a fotografia, a iluminação, os enquadramentos, os gestos dos personagens, etc.

Considerando que esta pesquisa teve como principal motivador a Lei 13.006/2014, e no intuito de contribuir para sua regulamentação, os resultados

obtidos permitem afirmar que, para acontecer uma experiência com a linguagem cinematográfica na escola, algumas ações são necessárias. Entre essas ações, destacamos a aproximação dos estudantes de cursos de licenciatura com os estudos sobre as linguagens (neste caso, a linguagem cinematográfica), atividades envolvendo professores e alunos, levando-os para perto das especificidades e características estéticas desta linguagem, como por exemplo, a formação de cineclubes e de comitês especializados na discussão da linguagem fílmica, composto por professores do ensino básico, professores e pesquisadores que trabalham com a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério. **Cinema e Educação: Fundamentos e perspectivas**. Belo Horizonte: Educação em Revista, nº33, 2017, p. 02.

ALTMAN, Rick. **Los géneros cinematográficos**. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

BARRA, Regina F. FRESQUET, Adriana. LEITE, Gisela P.; DOMINGUES, Glauber R.; POLÔNIO, Denise; RAYCHTOCK, Sabryna. CRUZ, Thiago. Cinema com e para educadores: uma proposta de extensão universitária IN: **III Congresso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual**. Córdoba, 2012.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro, 2008.

Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã, Portugal, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/morua-hudson-oralidade-e-fabulacao.pdf>.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Zouk, 1979.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Diário Oficial da União: Seção 1, Rio de Janeiro (RJ), 30 dez. 1938

BRASIL. Decreto-Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. **Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. **Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), 4 fev. 1976.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. **Cria o Instituto Nacional do Livro**. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro(RJ), 21 dez. 1937.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CASSIANO. C. C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281 – 312, jul./dez. 2005.

CATELLI, Rosana E. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. **Revista Educação e Sociedade [online]**. 2010, vol.31, n.111, pp.605-624. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200016>.

COSTELLA, Roselane Z. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria. GOULART, Ligia Beatriz. SANTANA FILHO, Manoel Martins de. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. COSTELLA, Roselane Zordan. (ORG). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, 177-190.

DUARTE, Rosália. ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, n. 33 (1), 2008, p. 59-80.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUSSEL, Inés. **Usos del cine em la escuela: uma experiência atravessada por la visualidad**. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista: v.12. nº1, p.77-100, 2014.

FERNANDES, M. C. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6, 2011, Vitória. Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Imagem e Geografia: Considerações a partir da linguagem cinematográfica. In.: **Espaço & Geografia**. Brasília: Vol.15, nº2, 2012.

FONTE: MOREIRA, Igor. Vivá. Volume 3. 1º Edição. Curitiba: Positivo, 2016.

FONTE: MOREIRA, João C. SENE, Eustáquio. **Conexões – Geografia Geral e do Brasil – Espaço geográfico e globalização**. Volume 3. 3º Edição. São Paulo: Scipione, 2016.

FONTE: TERRA, Lygia. ARAUJO, Regina. GUIMARÃES, Raul B. **Conexões – Estudos de Geografia geral e do Brasil**. Volume 1. 3º Edição. São Paulo: Moderna, 2016.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. 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 - Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo, 2015, p. 04-23.

GOMES, Paulo Emilio Sales. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUCCI, Elian A. BRANCO, Anselmo L. MENDONÇA, C. **Território e Sociedade: No mundo Globalizado**. Volume. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

MACHADO, Irene. **Por que se ocupar dos gêneros?** Recife. Symposium: Ano 5, nº1, jan/jun., 2001.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELO, Cristina Teixeira. **O documentário como Gênero Audiovisual**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002, Salvador. Disponível em [www.intercom.org.br](http://www.intercom.org.br)

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>.

MIGLIORIN, Cezar. BARROSO, Elianne Ivo. **Pedagogia do cinema: montagem**. São Paulo: Significação, nº46, 2016, p. 22.

MIRANDA, Carlos E.A. GUIMARÃES, Luís G. Cinema na Escola: da formação de professores a prática escolar In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo, 2015, p. 149-155.

MOURA, Hudson. Oralidade e fabulação no cinema documentário. BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã, Portugal, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/morua-hudson-oralidade-e-fabulacao.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II: Géneros Cinematográficos. Livro virtual**. Covilhã: Livros Labcom/UBI, 2010. Disponível em: Acesso em: 23 Mar. 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. Geografias menores: potências de expressão: entre imagens, pesquisa, educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan./jun., 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. O que seriam as geografias de cinema? **Revista TXT – leituras transdisciplinares de telas e textos**. Belo Horizonte: Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o Texto da UFMG, n.2, s/p, 2005.

PENAFRIA, Manuela. **O ponto de vista no filme documentário**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2001. Disponível em [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)

SANTOS, Douglas. **Geografia das Redes: o mundo e seus lugares**. Vol.2. 3ª edição, São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 230.

SOUZA, Flávio M. BALDRAIA, André. VIEIRA, Bianca C. SAMPAIO, Fernando D, S. SUCENA, Ivone S. **Ser protagonista**. Volume 2. 3ª Edição. São Paulo: SM., 2016.

TERRA, Lygia. ARAUJO, Regina. GUIMARÃES, Raul B. **Conexões – Estudos de Geografia geral de do Brasil**. Volume 1. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2016.

VAHL, Mônica Maciel. PERES, Eliane. As disputas editoriais no campo do programa do livro didático para o ensino fundamental do instituto nacional do livro - PLIDEF/INL (1971-1976). Porto Alegre: **História Educação**, v. 20 n. 50, set./dez., 2016 p. 219-241.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

OLIVEIRA JR., W. M. O mistério das comédias entre o cinema e a escola - primeiras perguntas de uma pesquisa às respostas dos professores de Geografia. **Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 2017, Belo Horizonte. Anais do XII ENPEG, 2017. v. 1, p. 1142-1162.

NUNES, Flaviana G. Cinema e professores de Geografia: aproximações e distanciamentos - considerações a partir da rede pública de Dourados (MS). **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 23, n. 2, p. 415-419. 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE 2013 Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas (SP), 2013.