



UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO

**LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O AUDIOVISUAL ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA ENTENDER A CIDADE DE SÃO
GONÇALO/RJ**

LUCAS DA SILVA SANTOS

Nova Iguaçu
2025





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE
GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O AUDIOVISUAL ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA ENTENDER A CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ

LUCAS DA SILVA SANTOS

Sob orientação da professora Geny Ferreira Guimarães.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia, Área de concentração: Formação em Geografia.

Nova Iguaçu
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS2371 Santos , Lucas da Silva , 20051996-
1 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O AUDIOVISUAL ENQUANTO PROPOSTA
DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA ENTENDER A
CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ / Lucas da Silva Santos . -
São Gonçalo, 2025.
134 f.: il.

Orientadora: Geny Ferreira Guimarães .
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Geografia , 2025.

1. Ensino de Geografia. 2. Audiovisual . 3. Cidade
. 4. São Gonçalo . 5. Imagem . I. Guimarães , Geny
Ferreira, 29061970-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Geografia III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 12/2026 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.011570/2026-03

Seropédica-RJ, 13 de março de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LUCAS DA SILVA SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia. Título do Trabalho: LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O AUDIOVISUAL ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA ENTENDER A CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/08/2025

Banca:

Geny Ferreira Guimarães (Dra.) – UFRRJ Orientadora

Ana Cláudia Carvalho Giordani (Dra.) – UFF (membro
externo)

Anita Loureiro de Oliveira (Dra.) – UFRRJ (membro
da interno)

*(Assinado digitalmente em 13/03/2026
14:31)*

ANITA LOUREIRO DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO
SUPERIOR DeGEOIM
(12.28.01.00.00.87)
Matrícula: ###576#9

(Assinado digitalmente em 13/03/2026 14:57)

GENY FERREIRA GUIMARAES
PROFESSOR ENS BASICO TECN
TECNOLOGICO CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: ###532#2

(Assinado digitalmente em 16/03/2026 19:09)

ANA CLAUDIA CARVALHO GIORDANI
ASSINANTE
EXTERNO CPF:
###.###.40-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **12**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **13/03/2026** e o código de verificação: **e07ee787f1**

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa e para a minha formação acadêmica, permitindo dedicação integral ao desenvolvimento do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo compromisso com a formação crítica e científica, bem como ao Instituto Multidisciplinar (IM), espaço onde esta pesquisa foi desenvolvida, especialmente no âmbito da Linha 1 – Ensino de Geografia, que possibilitou o aprofundamento teórico e metodológico necessário à construção deste estudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Geny Ferreira Guimarães, pela orientação atenta, rigor acadêmico, generosidade intelectual e confiança ao longo de todo o percurso, contribuindo de maneira decisiva para a consolidação desta dissertação. À Profa. Dra. Anita Loureiro de Oliveira, membra interna da banca, pelas contribuições relevantes, leituras cuidadosas e apontamentos que enriqueceram este trabalho. À Profa. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani (UFF), membra externa da banca, pelas valiosas considerações, pela disponibilidade e pelo olhar crítico que ampliou as reflexões aqui adotadas.

À minha família, base essencial de toda a minha trajetória. Ao meu pai, Marco Antonio dos Santos, pelo incentivo incondicional à minha formação, sendo presença constante nos momentos mais desafiadores desta caminhada. À minha tia paterna, Sandra Erli dos Santos, por ser referência e inspiração em minha vida. Sua trajetória, marcada pelo retorno aos estudos após os 40 anos de idade, mesmo diante de intensas responsabilidades familiares, profissionais e do cuidado dedicado ao meu tio, Juarez dos Santos, que enfrentou o Transtorno Afetivo Bipolar, demonstrou, de forma concreta, que o acesso e a permanência no ensino superior público são possíveis, mesmo diante de adversidades. À minha irmã, Isabela da Silva Santos, por também trilhar o caminho da educação pública e por representar a continuidade de uma geração que rompe barreiras ao ingressar no ensino superior. À minha mãe, Lenimar da Silva Gomes dos Santos, a quem devo um reconhecimento especial. Mesmo possuindo o menor nível de escolaridade entre nossos familiares próximos, foi quem mais incentivou minha trajetória acadêmica, nunca permitindo que eu desistisse, ainda que não compreendesse plenamente o que era o mestrado ou sua relevância. Seu apoio, afeto e confiança foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

SANTOS, Lucas Silva. **Luz, câmera, ação: o audiovisual enquanto proposta de ensino e aprendizagem em Geografia para entender a cidade de São Gonçalo/RJ**. 2026. 125p Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2026.

As cidades configuram-se como parcelas espaciais complexas no mundo contemporâneo, inseridas em uma sociedade marcada por acelerados processos de produção tecnológica e informacional, acompanhados de constantes inovações. Nesse cenário, a linguagem audiovisual se apresenta como recurso pedagógico capaz de potencializar formas de ler, ver, pensar, sentir e aprender, especialmente quando incorporada ao ambiente escolar. No campo da Geografia, sua utilização torna conteúdos, metodologias e práticas mais dinâmicos e conectados às experiências dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento a partir dos lugares em que vivem. Este estudo, desenvolvido no município de São Gonçalo (RJ), teve como objetivo analisar a contribuição do audiovisual no ensino de Geografia. Para isso, o pesquisador produziu um curta-metragem autoral, concebido de modo a dialogar com a realidade local e a servir como material didático para aplicação em escolas do município. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e na análise pedagógica da própria produção audiovisual. A partir dessa análise e da literatura consultada, identificou-se que o curta-metragem apresenta potencial para ampliar a compreensão do espaço geográfico, estimular o interesse dos estudantes e favorecer a interpretação crítica da cidade. Conclui-se que, embora essa constatação decorra de um estudo teórico, o audiovisual configura-se como uma ferramenta promissora para o ensino-aprendizagem de Geografia, especialmente em contextos urbanos complexos como o de São Gonçalo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Audiovisual; Cidade; São Gonçalo; Imagem.

ABSTRACT

SANTOS, Lucas Silva. **Lights, Camera, Action: Audiovisual Media as a Teaching and Learning Proposal in Geography to Understand the City of São Gonçalo/RJ.** 2026. 125 p. Dissertation (Master's Degree in Geography) – Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2026.

Cities are complex spatial units in the contemporary world, embedded in a society marked by accelerated processes of technological and informational production, accompanied by constant innovations. In this context, audiovisual language emerges as a pedagogical resource capable of enhancing ways of reading, seeing, thinking, feeling, and learning, especially when incorporated into the school environment. In the field of Geography, its use can make content, methodologies, and practices more dynamic and connected to students' experiences, fostering the construction of knowledge based on the places where they live. This study, developed in the municipality of São Gonçalo (RJ), aimed to analyze the contribution of audiovisual resources to Geography teaching. For this purpose, the researcher produced an original short film, designed to engage with the local reality and serve as didactic material for use in municipal schools. The research adopted a qualitative approach, based on a bibliographic review and on the pedagogical analysis of the audiovisual production itself. From this analysis and the consulted literature, it was identified that the short film has the potential to broaden the understanding of geographical space, stimulate students' interest, and foster a critical interpretation of the city. It is concluded that, although this finding results from a theoretical study, audiovisual resources stand out as a promising tool for Geography teaching and learning, especially in complex urban contexts such as São Gonçalo.

Keywords: Geography Teaching; Audiovisual; City; São Gonçalo; Image.

LISTA DE ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EMI - Educação Mídia e Informacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Município de São Gonçalo no Mundo.....	12
Mapa 2. Região Metropolitana do Rio de Janeiro em Municípios	3
Mapa 3. Município de São Gonçalo por Distritos	4
Mapa 4. Classificação Climatológica do Município de São Gonçalo	5
Mapa 5. Bacias Hidrográficas do Município de São Gonçalo	6
Mapa 6. Padrão de Relevo do Município de São Gonçalo.....	7
Mapa 7. Uso e Cobertura da Terra do Município de São Gonçalo.....	8

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Diferentes formas de paisagem na Geografia	57
Tabela 2. Dados de produção industrial de 1953	79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Cena.2 (Ruas bloqueadas por barricadas e carros queimados)	95
Figura 2. Cena 3 (Oficina de grafite no Pré-Vestibular Popular do Salgueiro)	96
Figura 3. Cena 6 (Grafite de Vini Jr. e João Pedro)	97
Figura 4. Cena 2 (Conflito e espacialidade da resistência no Complexo do Salgueiro)	100
Figura 5. Cena 3 (Cultura e resistência popular)	101
Figura 6. Cena Pós-Créditos (memória e denúncia)	102

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>CAPÍTULO I - Luz, Câmera e Ação</u>	10
1.1 Luz: A Neurociência como base para práticas pedagógicas e metodologia qualitativa.	10
1.2 Câmera: Instrumento de pesquisa	15
1.3 Ação: Os elementos para elaboração da pesquisa	15
<u>CAPÍTULO II – A aprendizagem com audiovisual</u>	17
2.1 O audiovisual no ensino	17
2.2 O audiovisual no ensino de Geografia	22
<u>CAPÍTULO III – Pensar a cidade enquanto possibilidade no ensino de Geografia.....</u>	40
3.1 A cidade no ensino de geografia	40
3.1.1 Uma flexão a respeito da Cidade e Urbano	47
3.1.2 A releitura dos conceitos de paisagem e lugar a partir de imagem em movimento.	54
3.2 Direito à cidade	65
3.3 Ensinar-aprender sobre a cidade, por meio do audiovisual	70
3.3.1 Qual o sentido de relacionar ensino de cidade e audiovisual	74
<u>CAPÍTULO IV – Produção de vídeo</u>	79
4.1 A evolução urbana do espaço de São Gonçalo	79
4.2 Segregação socioespacial no espaço urbano gonçalense	85
4.2.1 Curta-metragem: Segregação Socioespacial em São Gonçalo – Contradições e Resistências	88
4.2.2 Roteiro	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o espaço urbano tem sido marcado por intensos processos de urbanização, evidenciados tanto pela consolidação de grandes aglomerações e megacidades quanto pelo crescimento de pequenas e médias cidades. Paralelamente, observa-se uma aceleração dos fluxos de informação mediados pelas tecnologias digitais e físicas, que se organizam de maneira desigual e hegemônica, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades territoriais, econômicas, políticas, sociais e informacionais. Esses processos interferem diretamente nas formas como os sujeitos percebem, se apropriam e produzem a cidade.

Nesse contexto, a cidade constitui-se como um espaço de disputas simbólicas, políticas e culturais. Embora a cultura midiática frequentemente contribua para a homogeneização dos espaços urbanos, o acesso crítico às tecnologias possibilita a emergência de narrativas alternativas, capazes de tensionar discursos hegemônicos e favorecer a pluralidade sociocultural. Os estudantes, inseridos nesse cenário, constroem cotidianamente suas práticas socioespaciais em múltiplos territórios, articulando relações com amigos, familiares e com o próprio lugar de vivência. Pensar o ensino da cidade a partir da perspectiva do estudante implica reconhecê-lo como sujeito ativo na produção do espaço.

Douglas Kellner (2001) compreende a cultura contemporânea como uma cultura da mídia, na qual os produtos midiáticos oferecem linguagens por meio das quais os indivíduos interpretam a si mesmos, o outro e o mundo. Os espaços midiáticos tornam-se, assim, territórios estratégicos de produção de sentidos, passíveis de apropriação por grupos sociais que buscam se expressar, resistir e intervir na realidade. Todavia, essa cultura é marcada por contradições, uma vez que simultaneamente promove possibilidades de resistência e reforça estruturas de dominação (Kellner, 2001).

A concentração dos meios de comunicação nas mãos de grupos hegemônicos limita a diversidade da produção cultural, favorecendo a circulação de discursos dominantes e silenciando vozes subalternas (Almeida, 2010). No Brasil, apesar das persistentes desigualdades socioeconômicas e regionais, observa-se o crescimento do acesso de crianças e jovens à internet e aos dispositivos móveis (IBGE, 2020). Entretanto, a familiaridade com essas tecnologias não implica, necessariamente, um uso crítico, ético e reflexivo. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019) evidenciam fragilidades no que se refere à educação midiática, reforçando a necessidade de mediação pedagógica no ambiente escolar.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional, especialmente no que se refere à produção audiovisual no ensino de Geografia. O audiovisual, amplamente presente no cotidiano dos jovens por meio do cinema, da televisão, das plataformas de streaming e das redes sociais, consolidou-se como linguagem central da contemporaneidade, caracterizada pela articulação entre som, imagem e narrativa.

No âmbito escolar, o uso pedagógico do audiovisual possibilita ampliar as formas de acesso ao conhecimento, favorecendo a leitura crítica do espaço geográfico. Conforme Cavalcanti (2008), as tecnologias da informação desempenham papel significativo no processo de aprendizagem, ao ampliarem o repertório cultural dos estudantes e possibilitarem novas mediações didáticas. No ensino de Geografia, essas linguagens potencializam a compreensão das dinâmicas urbanas, aproximando os conteúdos escolares das experiências vividas pelos alunos.

Ao propor o estudo da cidade de São Gonçalo por meio da produção audiovisual, busca-se favorecer processos de problematização, representação e ressignificação do espaço urbano. A produção de vídeos possibilita aos estudantes narrar o próprio território, identificar problemáticas do cotidiano e relacioná-las a conceitos geográficos, reconhecendo-se como sujeitos produtores da cidade. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Cavalcanti (2011) e Cavalcanti e Moraes (2011), que ressaltam a importância da cidade como eixo estruturante da Geografia Escolar e como referência para a construção das práticas socioespaciais dos estudantes.

Compreender essas práticas contribui para a formação de identidades e para o exercício da cidadania. Assim, a cidade não se configura apenas como um conteúdo curricular, mas como categoria fundamental para a leitura do mundo e para a compreensão da vida coletiva (Cavalcanti, 2008).

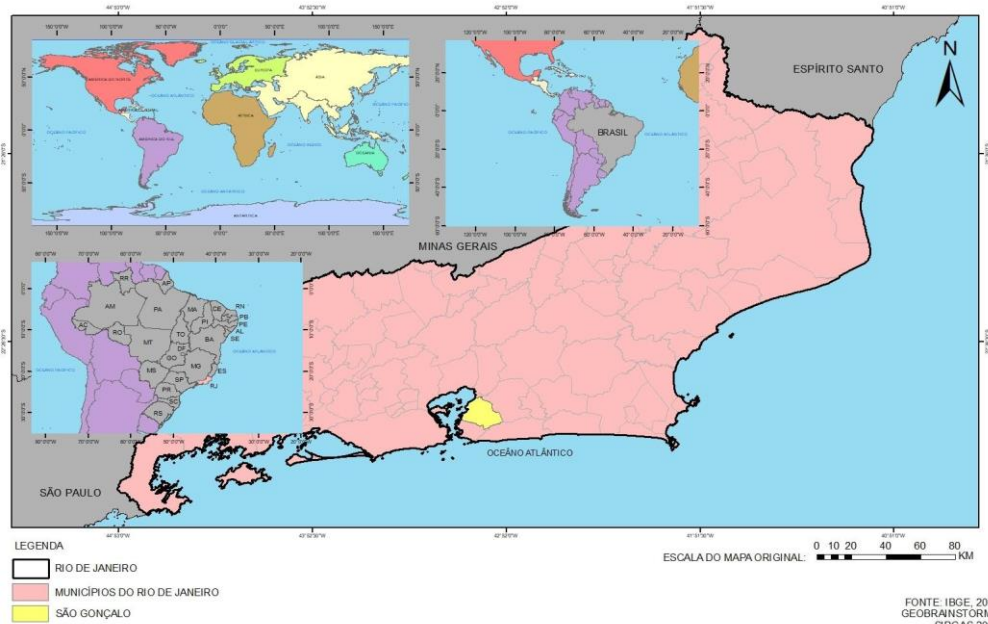
Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo investigar as contribuições da produção audiovisual estudantil no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, considerando suas dimensões de representação, comunicação e educação, com ênfase no estudo da cidade de São Gonçalo. O professor-pesquisador assume papel central ao planejar, desenvolver e orientar práticas audiovisuais que estimulem a autonomia criativa e a leitura crítica do espaço urbano.

Mais do que um recurso didático, o audiovisual é compreendido, nesta pesquisa, como linguagem estruturante da contemporaneidade, capaz de estabelecer pontes entre o ensino de Geografia e as experiências culturais dos estudantes. Assim, o trabalho propõe discutir a

relevância do estudo da cidade na Geografia Escolar, analisar criticamente o espaço urbano de São Gonçalo e apresentar estratégias didático-metodológicas baseadas no uso da produção audiovisual no contexto educacional.

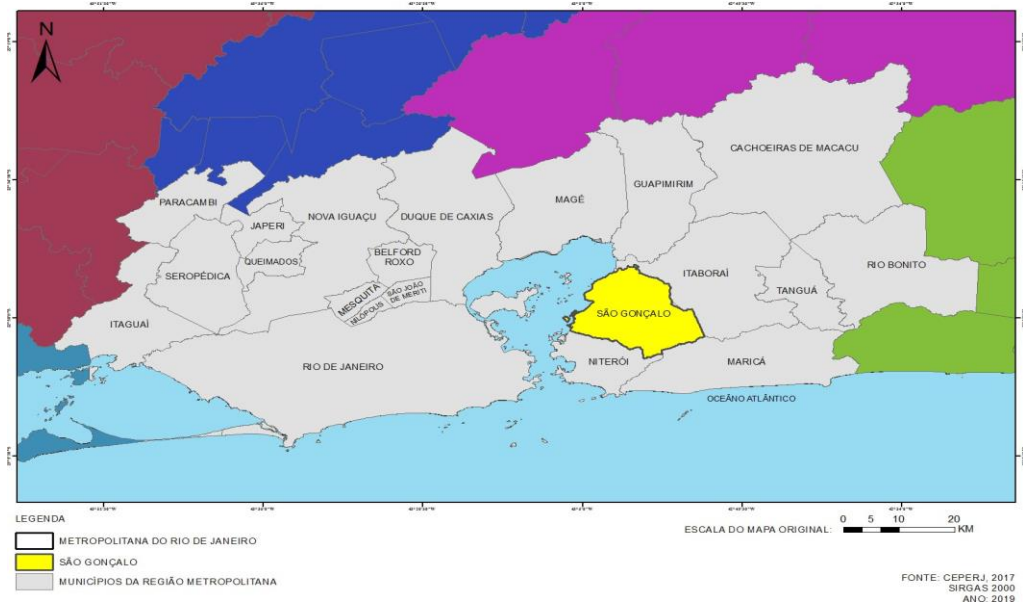
O local de pesquisa é o município de São Gonçalo, que se localiza no estado do Rio de Janeiro, integrando a Região Sudeste do Brasil (IBGE, 2024).

Mapa 1 - Município de São Gonçalo no Mundo
O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO NO MUNDO



Fonte: Silva (2020)

Mapa 2 - Região Metropolitana do Rio de Janeiro em Municípios
REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO EM MUNICÍPIOS

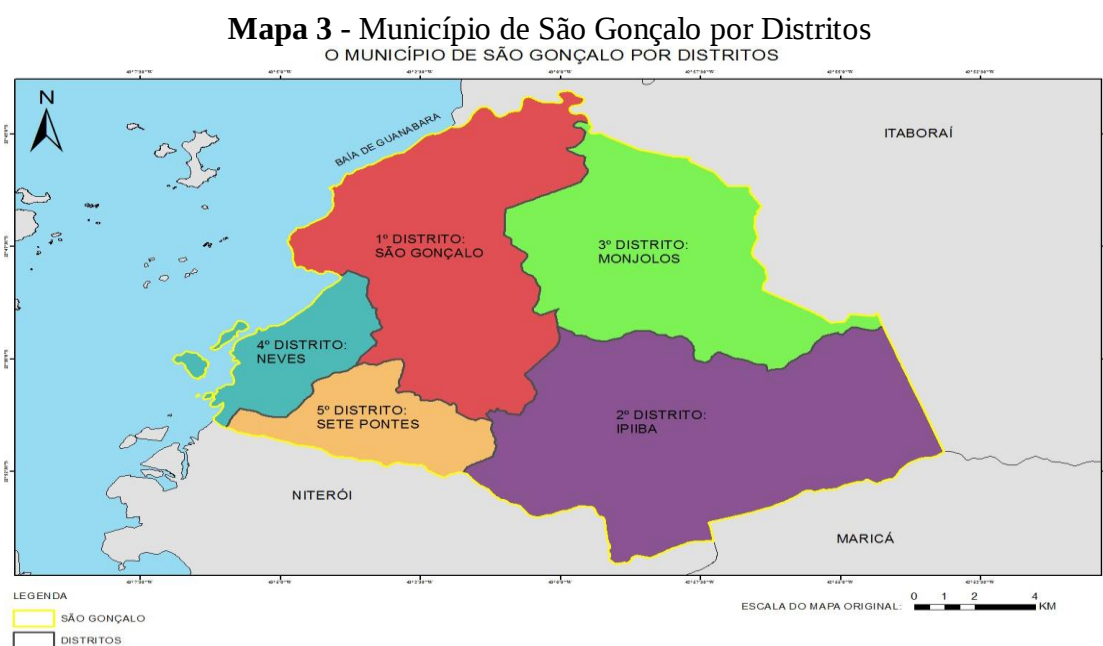


Fonte: Silva (2020)

Situado na Região metropolitana do Rio de Janeiro, especificamente nos arredores da Baía de Guanabara, estando localizada a 25 km de distância da capital fluminense, como mostra o mapa:

São Gonçalo encontra-se no lado oriental da Baía de Guanabara. Limita-se ao norte, com Itaboraí e a Baía da Guanabara. Ao Sul, com Maricá e Niterói. A leste, com Itaboraí e Maricá a Oeste, com a Baía de Guanabara e Niterói. (Prefeitura de São Gonçalo, 2016).

A cidade de São Gonçalo é dividida por cinco distritos, que totalizam 248,160km² **são eles: 1º Distrito: São Gonçalo (sede); 2º Distrito: Ipiúba; 3º Distrito: Monjolos; 4º Distrito: Neves; 5º Distrito: Sete Pontes.**



Fonte: Silva (2020)

1º Distrito: São Gonçalo (sede) - Delimitado pelos rios Imboaçu e Alcântara, este distrito deu origem a dois outros a partir de seu desmembramento; o primeiro, em 1920, resultou na criação do distrito de Neves, e o segundo, em 1938, na criação do distrito de Monjolos. Enquanto sede do município, foi denominado como "Vila" durante muitos anos, até que em 28 de janeiro de 1944, passou a 1º Distrito pelo Decreto-Lei Estadual 1.063.

2º Distrito: Ipiúba - Marcado pela atividade agrícola tradicional, tem como origem a

freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cordeiro, criada pela Lei 311, de 4 de abril de 1844 e incorporada a São Gonçalo em 22 de setembro de 1890. No ano de 1911, a freguesia passou a ser chamada de Cordeiro apenas, e de Cordeiros a partir de março de 1938. Em dezembro do mesmo ano, o Decreto-Lei Estadual 641 altera o nome para José Mariano. Por fim, através do Decreto- Lei Estadual 1.056, de 31 de dezembro de 1943, assume o corrente nome: Ipiúba (e torna-se o segundo distrito através do Decreto-Lei Estadual 1.063, de 28 de janeiro de 1944).

3º Distrito: Monjolos - O distrito foi criado pelo Decreto-Lei Estadual 641, em 15 de dezembro de 1938, após o desmembramento do Distrito de São Gonçalo, e passa a 3º distrito através do Decreto-Lei Estadual 1063, de 28 de janeiro de 1944.

4º Distrito: Neves - Este importante distrito forma o corredor viário que liga os acessos às cidades de Niterói e Rio de Janeiro a São Gonçalo. Foi criado através do Decreto-Lei Estadual 1.679, de 20 de dezembro de 1920, após o desmembramento do Distrito de São Gonçalo (sede), sendo designado como 4º Distrito pelo Decreto – Lei Estadual 1.063, de 28 de janeiro de 1944.

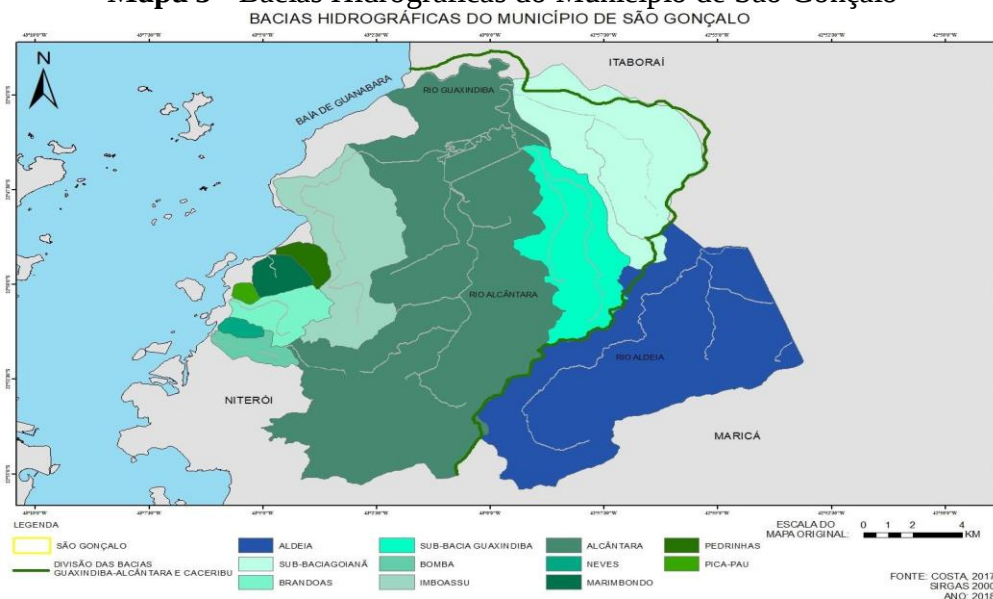
5º Distrito: Sete Pontes - O local foi designado como 5º Distrito através do Decreto-Lei Estadual 1063, de 28 de janeiro de 1944. Bem como o Distrito de Neves, o 5º Distrito compõe o corredor viário que nos liga ao Rio de Janeiro e a Niterói

O clima, na qual é na categoria tropical atlântico - por causa do município de São Gonçalo esta localizada no fundo da Baía de Guanabara- caracterizada com chuvas de verão e inverno, contudo, parcialmente seco; indicado em seguida:

Mapa 4 - Classificação Climatológica do Município de São Gonçalo

Além disso, dispõe de uma ampla rede hidrográfica, visto abaixo no mapa:

Mapa 5 - Bacias Hidrográficas do Município de São Gonçalo



Porém, lamentavelmente, em sua totalidade os rios da cidade padecem de violento processo de assoreamento e, também, abrigando extensa carga de dejetos de esgoto domésticos.

O relevo de São Gonçalo indica três variedades: morros isolados, serra e planície. Os morros estão dispersos nas orientações de sul a oeste do município. Como ilustra o mapa abaixo:

Mapa 5 - Padrão de Relevo do Município de São Gonçalo

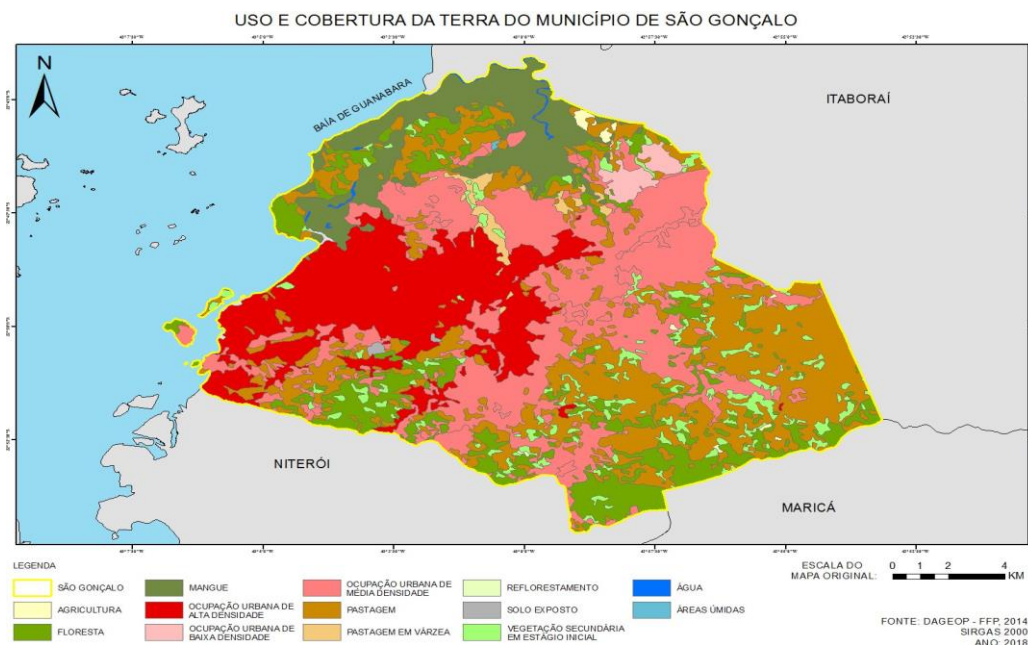


Fonte: Silva (2020)

Enquanto as regiões de planícies estão localizadas quase inteiras na região norte do município, como aponta a figura acima, próxima do limite de Itaboraí.

A exuberância das pretéritas colônias não mais permanece na rugosidade da paisagem, a ocupação da humanidade acabou destruindo toda a vegetação natural para a instalação da cultura agrícola colonial (laranja e limão), e, posteriormente, um alta ocupação urbana.

Mapa 6 - Uso e Cobertura da Terra do Município de São Gonçalo



Fonte: Silva (2020)

A vegetação característica do município é mangue e arbustiva típica de planície. Em localidades na qual padecem com as inundações, no período de precipitação, a vegetação é rasteira. Ainda possuindo pequenas áreas com bioma de cerrado e gramíneos que ocupam cerca de 20 km.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as interpretações e leituras dos estudantes acerca das múltiplas relações que mantêm com a cidade, com ênfase na Cidade de São Gonçalo. Para tanto, torna-se necessário analisar como conceitos fundamentais da Geografia urbana — tais como produção do espaço urbano, valorização do solo, segregação socioespacial, territorialidades, distribuição de equipamentos públicos e condições ambientais — são apreendidos, interpretados e representados pelos alunos das escolas públicas gonçalenses.

Neste contexto, a produção de vídeos sobre o território, realizada pelo professor-pesquisador, constitui um recurso metodológico central. Os alunos, na condição de espectadores, são instigados a observar, interpretar e refletir criticamente sobre as imagens e narrativas audiovisuais apresentadas com os conceitos geográficos envolvidos. Essa mediação possibilita que os estudantes percebam as desigualdades e contradições espaciais da cidade, estimulando o pensamento crítico sobre as formas de segregação socioespacial e as estratégias de resistência presentes nos territórios periféricos.

A análise dessas interpretações, em diálogo com professores e alunos, permite identificar possibilidades de práticas e metodologias pedagógicas capazes de trabalhar a produção socioespacial da cidade em suas múltiplas dimensões — físicas, socioeconômicas,

políticas e culturais. Nesse sentido, o professor-pesquisador, ao produzir os vídeos, assume um papel estratégico de mediação, conectando pesquisa, ensino e produção audiovisual, enquanto os estudantes, como espectadores críticos, desenvolvem a capacidade de compreender as complexidades urbanas de São Gonçalo, reconhecendo as contradições do espaço urbano e refletindo sobre as formas de resistência e pertencimento nos contextos locais.

O estudo sobre a cidade e o espaço urbano dentro do ensino de Geografia cresceu nos últimos dez anos devido à necessidade de articular as experiências cotidianas dos estudantes habitantes na cidade e o ensinar os fenômenos, conceitos e conteúdos geográficos. A cidade, enquanto organização espacial nos fornece múltiplas leituras do espaço, da territorialidade, do lugar do cidadão e das paisagens impressas na memória viva da sociedade. Pensar como ensinar a cidade e o urbano possibilita aos professores e aos alunos reconstruírem sua própria espacialidade, tomando consciência espacial dos aspectos sociais e físicas que são próprias da cidade onde vivem.

Ao trazer o audiovisual para sala de aula, o docente dirige sua prática com a finalidade onde o educando faça uma leitura do mundo (Freire, 2011). Para captar o mundo, uma reflexão relevante é fazer com que o aluno “leia” a paisagem do lugar, ou seja, seu cotidiano e local de vivência. Assim, estudar a cidade enquanto lugar (ou junção de lugares) e fazer a interpretação dessa paisagem urbana, isto é, a materialização do trabalho ao longo do tempo e as contradições, problemas, desigualdades, movimentos e, sobretudo como espaço representado- é importante para lidar com essa linguagem na educação.

O texto está arrumado da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentada a base delineamento da metodologia e das ferramentas para a realização desta pesquisa. A respeito do capítulo 2, sobre a relevância da linguagem audiovisual para o Ensino de Geografia. Acerca do capítulo 3, argumenta conceitos geográficos pertinentes para o trabalho com o audiovisual em sala de aula e a relevância dessa linguagem no Ensino de Geografia, discutindo a estratégia de ensino pertinente. Enquanto capítulo 4, faz-se um passeio pela experiência, mostrando o passo-a-passo da criação do vídeo, bem como, relatando-se o audiovisual produzido. Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais, nas quais se faz um apanhado geral da pesquisa sobre a metodologia com a linguagem audiovisual na Geografia escolar e o ensino sobre cidade.

CAPÍTULO I

LUZ, CÂMERA E AÇÃO

CAPÍTULO I: Luz, Câmera e Ação

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo compreender a relevância da pesquisa em neurociência fundamentada em uma abordagem qualitativa, evidenciando sua importância no campo acadêmico e suas contribuições para a investigação do ser humano e de suas complexas relações sociais. Discute-se a metodologia como eixo estruturante para a análise da dinâmica da pesquisa no contexto escolar. Apresenta-se o contexto metodológico adotado no ensino de cidade, os instrumentos de pesquisa que sustentaram a análise e, por fim, as etapas metodológicas que orientaram o desenvolvimento do estudo.

Palavras-chave: Neurociência; Metodologia qualitativa; Pesquisa educacional; Contexto escolar; Ensino de cidade.

1.1 Luz: A Neurociência como base para práticas pedagógicas e metodologia qualitativa

Entender o neurodesenvolvimento humano permite que os professores utilizem teorias e práticas educacionais de modo mais assertivo, adotando metodologias que estendam as potencialidades dos estudantes de maneira criativa, crítica e autônoma, otimizando suas capacidades. Como afirma Ferreira Sobrinho e S. Nascimento (2021), o estudo da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso, incluindo linguagem, atenção, memória, emoção, motivação e a interação entre cognição e desempenho, ajuda a entender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens e “como o corpo pode ser influenciado pelo que sentimos a partir do mundo e porque os estímulos que recebemos são tão relevantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social” (Cosenza e Guerra, 2011 p. 144). Sendo assim, o cérebro e o corpo formam um sistema indivisível, integrado por circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos que interagem constantemente com o

ambiente. Em outras palavras, “O fato de o ambiente ser, em parte, um produto da atividade do próprio organismo apenas coloca ainda mais em destaque a complexidade das interações que devemos ter em conta” (Damásio, 1994, p. 19).

Apesar do conhecimento sobre os processos neurofisiológicos não oferecer um método infalível para a criação de estratégias educacionais, é essencial que as abordagens adotadas no ambiente escolar estejam alinhadas com os princípios do funcionamento cerebral para promover uma aprendizagem eficaz. A consolidação do aprendizado depende, sobretudo, da forma como as informações são armazenadas. Caso “o processo de elaboração foi complexo, criando muitos vínculos com as informações existentes, haverá uma rede de interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos, tornando o acesso mais fácil” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 72).

A adoção de diversas estratégias e recursos didáticos é fundamental para captar a atenção de crianças e jovens, um público para quem a novidade e o contraste são estímulos essenciais. É papel do educador tornar os conteúdos relevantes para os estudantes, despertando neles o desejo e o interesse pelo aprendizado — algo que se torna mais fácil quando o tema ou a abordagem pedagógica oferece satisfação. Além disso, é crucial criar situações em que um mesmo conteúdo possa ser explorado sob diferentes perspectivas e em múltiplas ocasiões, favorecendo a construção de aprendizados significativos.

Acerca da pesquisa em Neurociência indica que feitos pedagógicos com base na atividade expandem a capacidade de progresso próprio e agregam ferramentas competentes no percurso da aprendizagem (Oliveira, 2014). Em uma percepção mais abundante, qualquer aprendizado, em determinada dimensão, ativa, requerendo maneiras distintas de mobilidade interna e externa de percepção, atenção, memória, motivação, seleção, interpretação, comparação, reflexão, aplicação, avaliação, etc.

Para mais de procedimento e técnica, as metodologias que demandam autonomia do docente no instituído de desenvolver atividades para viabiliza experiências e aprendizagens. Na atuação do magistrado lida com variados conhecimentos na qual abrange tanto a sua área disciplina particular, da mesma forma que, nas suas relações interpessoais e pedagógicas tão dinâmicas quanto são as modificações na sociedade, nas técnicas e na ciência. O educador deve estar incessantemente inteirado a respeito do seu campo de conhecimento numa dinâmica constante e concomitante com os estudantes, tendo em vista, “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Devem condizer com três matrizes do conhecimento na prerrogativa de realização do processo de ensino-aprendizagem: entendimento do conteúdo científico a ser ensinado; compreensão e

aplicabilidade bases pedagógicas e teorias da aprendizagem em concordância com aspectos do público-alvo; assim como, se utiliza o conhecimento com base na realidade do aluno (Nóvoa, 2016, apud Nascimento et al. 2019). O cérebro se dedica a aprender aquilo que faz sentido para o sujeito. Por isso, ele atribui significado ao novo conhecimento quando consegue estabelecer vínculos com aquilo que já é familiar e considerado relevante pelo aluno. “Terá mais chance de ser significativo aquilo que tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 48).

O uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação conduz o cérebro, “com tudo o que ele significa, em maior evidência ao se perceber a sua incrível capacidade de produzir sentido e complexidade compatíveis com os conhecimentos necessários tanto para o educando quanto para o educador do século XXI” (Oliveira, 2014, p. 20). Apesar disso, toma bastante cautela para que o manuseio não se aplique ao lugar de consideráveis componentes respeitável na educação, como os jogos e as brincadeiras, a leitura e a escrita, a atividade física, as artes, as saídas de campo, as gincanas, as festas e confraternizações, entre diversas outras possibilidades. A admissão uso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, somente tem essência se for para a colaboração em direção do aprimoramento do ensino e, em consequência, a aprendizagem. Simplesmente a presença da tecnologia digital na educação não assegura, espontaneamente, uma maior qualidade na aprendizagem, já que a contemporaneidade consegue disfarçar um ensino fundado meramente na recepção e memorização de informações. É essencial “atuar de modo ativo no desenvolvimento das capacidades de raciocinar, interagir, planejar e autorregular-se, valorizando e respeitando a existência e as necessidades dos outros” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 96). A aplicação Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não deve ser restringida a trivial uso de técnicas, apesar de que possa consistir a isso, caso não exista, ou seja, analise a respeito dos objetos a qual cabe utilizar os meios tecnológicos nas atividades de ensino (Brasil, 1998).

Neste sentido, no presente trabalho, a abordagem qualitativa norteia o processo investigativo, articulando-se a produção de um curta-metragem gravado e editado pelo próprio pesquisador. Esse material audiovisual foi concebido como proposta didática para a compreensão da segregação socioespacial no município de São Gonçalo (RJ).

A escolha pelo curta-metragem como recurso metodológico qualitativo decorre da possibilidade de capturar elementos da realidade urbana que vão além de dados numéricos, permitindo a análise de aspectos simbólicos, culturais e espaciais presentes no cotidiano da cidade. A proposta não se limita à exibição de imagens, mas busca provocar reflexão crítica

sobre como as desigualdades se materializam no espaço geográfico, contribuindo para leituras mais aprofundadas sobre o fenômeno da segregação.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, por compreender que o fenômeno estudado envolve dimensões subjetivas e interpretativas. O procedimento metodológico consistiu em levantamento bibliográfico sobre neurociência, educação e segregação socioespacial, aliado à observação direta de diferentes áreas da cidade de São Gonçalo (RJ). Esses registros foram captados pelo próprio pesquisador por meio de câmera de telefone celular, compondo um curta-metragem elaborado como proposta didática para subsidiar reflexões sobre as desigualdades e a organização do espaço urbano no município.

Na abordagem qualitativa, a definição do problema de pesquisa é elemento central. Ele fornece o suporte empírico e direciona o corpo teórico, situando o objeto de estudo no tempo e no espaço (Matos; Pessôa, 2009). A delimitação espacial refere-se “aos limites do espaço a ser estudado e onde se localiza o tema selecionado [...]. O recorte temporal refere-se ao momento do tempo no qual se situa nosso tema espacialmente recortado” (Corrêa, 2003, p. 11-12).

Essa perspectiva metodológica exige imersão do pesquisador, tanto para interpretar quanto para interagir com o objeto de estudo, aplicando referenciais teórico-metodológicos capazes de interpretar os fenômenos. De acordo com Ives-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores [...] Seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (Mazzotti & Gewandsznajder, 2004 p. 131),

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente palavras, imagens ou números interpretativos;
3. O interesse recai mais sobre o processo do que sobre os resultados finais;
4. A análise é indutiva, desenvolvendo-se ao longo do estudo;
5. O significado é elemento central na abordagem.

A pesquisa qualitativa não busca representatividade numérica, mas sim a compreensão aprofundada de um grupo, contexto ou fenômeno. Por isso, recusa o modelo positivista aplicado à vida social, uma vez que o pesquisador não pode impor julgamentos nem permitir

que seus preconceitos interfiram no estudo (Goldenberg, 1997). O objetivo é compreender a realidade a partir de múltiplas interpretações, valorizando a interação e a análise crítica dos dados produzidos.

Pesquisas no campo da educação e da comunicação visual indicam que recursos audiovisuais podem potencializar a aprendizagem ao estimular múltiplas formas de percepção e interpretação do espaço. Ao registrar e apresentar recortes da realidade, o audiovisual contribui para a reflexão crítica e para a construção de significados, favorecendo a compreensão de fenômenos complexos como a segregação socioespacial.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por compreender que o fenômeno estudado envolve dimensões subjetivas e interpretativas. O procedimento metodológico consistiu em levantamento bibliográfico sobre neurociência, educação e segregação socioespacial, aliado à observação direta de diferentes áreas da cidade de São Gonçalo (RJ). Esses registros foram captados pelo próprio pesquisador por meio de câmera de telefone celular, compondo um curta-metragem elaborado como proposta didática para subsidiar reflexões sobre as desigualdades e a organização do espaço urbano no município.

As características dessa abordagem, adaptadas à presente pesquisa, podem ser assim descritas:

1. *A fonte direta dos dados* foi o ambiente urbano da cidade de São Gonçalo (RJ), observado in loco pelo pesquisador, que atuou como principal instrumento de coleta. As imagens foram captadas com câmera de telefone celular durante deslocamentos e visitas a diferentes áreas da cidade.
2. *Os dados coletados* consistem exclusivamente em registros audiovisuais, compondo um conjunto de imagens que expressam a perspectiva do pesquisador a partir do olhar mediado pela lente da câmera.
3. *O interesse da investigação* recai sobre o processo de observação, registro e edição do curta-metragem, não havendo foco em resultados mensuráveis, visto tratar-se de uma proposta de material didático.
4. *A análise é indutiva*, sendo desenvolvida ao longo do contato com o espaço urbano e da organização das imagens, buscando construir sentidos e interpretações a partir da experiência de campo.
5. *O significado constitui elemento central*, pois a pesquisa busca compreender e representar a segregação socioespacial por meio de imagens, valorizando a interpretação crítica sobre a cidade.

Assim, o curta-metragem não é apresentado como produto acabado, mas como recurso pedagógico potencial a ser utilizado em diferentes contextos educacionais, permitindo que professores e estudantes reflitam sobre as desigualdades e as dinâmicas espaciais que estruturam o município de São Gonçalo (RJ).

1.2 Câmera: Instrumentos de pesquisa

Para a produção de materiais audiovisuais no contexto escolar, são necessários alguns instrumentos essenciais: filmadoras (incluindo câmeras acopladas em celulares), computadores e softwares de edição. Nesta pesquisa, utilizou-se o software [nome do software a ser inserido pelo autor], que permite a criação de slides e filmes, além da adição de sons, legendas e recursos gráficos, viabilizando a edição completa do produto audiovisual.

A pesquisa foi pautada como o docente em Geografia consegue usar a linguagem do audiovisual de distintas maneiras para desenvolver o processo de ensino-aprendizado. Trazendo as questões da cidade de São Gonçalo para que sejam narradas nos curtas-metragens, trabalhando para produzir e editar as cenas problematizadas, com intuito, de que ocorra uma interação e (re) significado dos conteúdos apresentados.

A investigação teve como foco compreender foi abordado a temática de problemas socioespaciais da cidade de São Gonçalo, as quais foram representadas em curtas-metragens desenvolvidos pelo pesquisador para auxiliar na (re) significação dos conteúdos discutidos em sala de aula, o que pode propiciar um material didático para lidar com o assunto.

1.3 Ação: Os elementos para elaboração da pesquisa

Para a execução desta pesquisa procurou-se desenhar metas que consistem em serem alcançadas. Sendo necessário compor uma série de etapas na prerrogativa de obter sucesso na pesquisa, as quais são apresentadas a partir da compreensão de que levantamentos bibliográficos ou referenciais iniciais são imprescindíveis, logo uma busca por autores/as que já se dedicaram ao assunto é importante, por pesquisas específicas em audiovisual, ensino e educação. Para depois, a escolha específica do tipo de audiovisual a ser criado na escola; vídeo em formato de curta-metragem foi o desejado tendo em vista que a juventude consome bastante conteúdo visual em mídias sócias com durabilidade de poucos minutos.

Isto é, foram delineadas etapas metodológicas organizadas para a melhor execução desta pesquisa, objetivando garantir coerência entre os objetos do estudo e sua aplicação em

sala de aula. O foco central esteve na utilização do audiovisual, especialmente o curta-metragem como metodologia qualitativa para o ensino de Geografia.

Contudo, para produzir um audiovisual é necessário somente entregar uma câmera para o discente? O que se almeja? Em primeiro lugar que tal produção dedica tempo, dedicação, compromisso e se faz necessário seguir todas as etapas para sua realização, passando pela elaboração da (1) apresentação da proposta, (2) produzir roteiro do vídeo, (3) enquadramento, (4) gravação, (5) edição e (6) culminando na exibição do curta. Para esse propósito, os educandos precisam trabalhar em equipe, pesquisar, fazer escolha de algum tema relacionado a Geografia e da cidade de São Gonçalo e refletir acerca do assunto colocado em debate em sala de aula, no intuito que o resultado final possa ser compreendido para os demais alunos. Desse modo, lidar de forma concomitante com ambas as áreas do conhecimento: o da linguagem audiovisual em si e propriamente do conteúdo produzido pelos curtas-metragens a serem feitos. A linguagem audiovisual “desenvolve múltiplas atitudes, perceptivas e solicita constantemente a imaginação como papel de mediação e as produções de filmes trabalham com ambos” (Moran, 1995, p. 3).

O processo teve início com o levantamento bibliográfico, voltado à fundamentação teórica sobre audiovisual, ensino de Geografia e metodologias ativas. Em seguida, realizou-se a seleção do tipo de produto audiovisual a ser produzido: o curta-metragem. Essa escolha se justifica por sua linguagem direta, curta duração e popularidade entre os jovens, sobretudo nas redes sociais e plataformas de vídeo.

Contudo, para a produção de um audiovisual educativo, não basta simplesmente pegar uma câmera. É necessário planejamento, organização, mediação pedagógica e intencionalidade. Por isso, o processo metodológico foi dividido nas seguintes etapas:

1. **Apresentação da proposta:** exposição do objetivo geral da atividade e do papel do audiovisual na Geografia;
2. **Elaboração do roteiro:** escrita de um roteiro com base em temas relacionados à cidade de São Gonçalo;
3. **Definição de enquadramentos e cenas:** planejamento técnico das imagens e dos espaços que seriam registrados;
4. **Gravação:** registro audiovisual em campo ou em ambientes escolares;
5. **Edição:** uso de software de edição para montagem das cenas e inclusão de elementos sonoros, visuais e textuais;
6. **Exibição do curta-metragem:** culminância do processo, com socialização do material produzido e roda de conversa sobre os conteúdos explorados.

CAPÍTULO II

A APRENDIZAGEM COM O AUDIOSIVISUAL

CAPÍTULO II: A aprendizagem com o audiovisual

RESUMO

O emprego da linguagem audiovisual no contexto escolar é relativamente recente na história da educação brasileira, estando diretamente associado à expansão da indústria cinematográfica, no Brasil e no mundo, bem como ao desenvolvimento de tecnologias e à incorporação de equipamentos nos espaços escolares, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, com a difusão de recursos como a televisão e o videocassete. Na contemporaneidade, as possibilidades de produção e circulação de sons e imagens foram amplamente ampliadas, estando acessíveis na palma da mão dos estudantes, assim como o acesso à informação.

Neste capítulo, a pesquisa explora de forma mais aprofundada o uso de filmes do gênero curta-metragem no ensino de Geografia. Compreendidos como objetos técnicos, artísticos, estéticos, históricos, ideológicos, comerciais e de representação, os curtas-metragens configuram-se como ferramentas relevantes para a reflexão sobre o audiovisual no contexto escolar.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Curta-metragem; Ensino de Geografia; Educação escolar; Tecnologias educacionais.

2.1 O audiovisual no ensino

A Educação Mídia e Informacional (EMI) demanda viabilizar acessibilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas e incitar os discentes a se tornarem integrantes esclarecidos e letrados midiaticamente em sua sociedade (KELLNER e SHARE, 2008). A EMI tem apanhado importância nesses últimos anos e

procura auxiliar com o intuito de que o sujeito consiga, não meramente, acessar e conteúdos abundantes apresentados nas diversas mídias, como da mesma forma explorá-los de cunho crítico.

Os preliminares estudos nessa área surgem em seu auge na década de 1930 em ocasião o professor Edgar Dale, um dos primeiros exploradores dessa área, expôs um artigo acerca da difusão de filmes no ensino médio. Posteriormente, em seu livro *Audiovisual methods in teaching*, de 1954, constrói inúmeras recomendações para o planejamento, condução e avaliação de práticas pedagógicas pertinentes ao emprego de métodos audiovisuais, sucedendo ademais a relevância do uso de metodologias ativas para uma aprendizagem efetiva.

Postumamente há um amplo hiato, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund - UNICEF) também decorreram a indicar a demanda da inserção da aprendizagem das mensagens midiáticas e de sua leitura crítica nas escolas. Isto é, no ramo da educação, as TDICs, não carecem de serem assimiladas somente enquanto recurso didático-pedagógico, visto que tais ferramentas em sua própria composição firmam paliativamente mais, a nossa realidade e incluem enormes incitações de desafio de seu discernimento.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998¹) atentam para a produção de audiovisuais, enriquece o favorecimento da interação, a cooperação, a criação e a sistematização de resultados. A produção audiovisual abrange divergentes conhecimentos, e coopera enquanto uma linguagem, ferramenta pedagógica, maneira de perceber e retrata no mundo em que vivemos. Além disso, fornece para o desenvolvimento de processos metacognitivos expandindo aos educandos “pensar sobre o pensar”, pensando a respeito de suas próprias atividades enquanto sujeito e sustentando a prerrogativa de indivíduos da atividade (Oliveira, 2014).

Nos dias de hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da mesma maneira aconselha o uso de linguagem visual, sonora e digital para a produção dos sentidos, tal como absorção utilização e criação de TDICs “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

É preciso evidenciar que o docente em Geografia, ao dominar os recursos de produção

¹ Foram criados a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996.

audiovisual, não necessita abrir mão dos conteúdos tradicionais que propiciam o entendimento do raciocínio geográfico. De acordo com Steinke e Peluso:

A discussão, porém, não pode ser reduzida à utilização da tecnologia mais adequada para tanto, pois corre-se o risco de subordinar o conteúdo e o objetivo pedagógico à ferramenta tecnológica. O grande desafio vai em sentido contrário, ou seja, em encontrar técnicas e ferramentas mais adequadas para apresentar conteúdos que se proponham a estimular a socialização geográfica. (Steink; Peluso, 2012)

O uso de recursos audiovisuais no ensino de Geografia viabiliza para o professor a procura novas oportunidades de abordagem e de estímulos ao educando, ou seja, o alunato pode atuar enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, o professor trazendo ao ambiente escolar conhecimentos prévios que conseguiu identificar em seu cotidiano por meio da mediação do professor.

Para Cavalcanti (2005), associação a respeito da mediação pedagógica, o cotidiano do aluno e a formação de conceitos está ligada à visão socioconstrutivista de Vygotsky, ao passo que, no ensino de geografia,

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos. (2005, p. 200-201)

Considerando que os estudantes já dispõem algum conhecimento geográfico proveniente da sua experiência cotidiana, as trajetórias dos estudantes em sua vida cotidiana entre a escola e a casa, entre os diferentes lugares que eles transitam na cidade constroem falas sobre as questões que envolvem a cidade e na apropriação e apreensão sobre os espaços, pois como pensa Porto-Gonçalves (2006) as diferentes configurações espaciais se constituem em espaços de conformação das subjetividades de cada sujeito.

Cavalcanti (2008) apresenta também que:

De fato, o advento das tecnologias das áreas apontadas leva a que as pessoas vivenciem um mundo de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação; com essas tecnologias é possível também impor estilos de vida internacionais, globais, por meio da adesão, por cidadãos do mundo inteiro, ao consumo de alguns produtos e serviços que estão no marco de um mercado internacional. (2008, p. 16).

Nessa perspectiva, apontada pela autora, compreende-se que as transformações no estilo de vida e o consumo global de produtos, sobretudo os eletrônicos, abrem caminho para um processo de democratização da produção audiovisual, por meio de uma ampla diversidade de equipamentos disponíveis, organizados, inclusive, em categorias vinculadas às suas faixas de preço.

Os dados do IBGE (2023) indicam que 72,5 milhões de domicílios possuíam acesso à internet no Brasil, o que corresponde a 92,5% do total. Nas áreas urbanas, o percentual passou de 93,5% para 94,1%, enquanto nas áreas rurais aumentou de 78,1% para 81,0%. Esses números evidenciam que o mundo virtual é uma realidade palpável para a maioria dos discentes, especialmente diante da ampliação do acesso a bens de consumo não duráveis vinculados à internet.

O mercado de eletrônicos, sobretudo o de câmeras fotográficas, filmadoras, tablets e smartphones, oferece soluções nas mais variadas faixas de preço e com diferentes recursos. A aquisição de equipamentos de custo acessível pelas classes populares constitui parte do processo de democratização da produção audiovisual, uma vez que um dos grandes obstáculos que afastava o discente desse universo era a necessidade de adquirir ou alugar dispositivos de captação cinematográfica.

Diante desse conjunto de fatores técnicos, pedagógicos, sociais e econômicos favoráveis ao uso da produção audiovisual, seja na elaboração de videoaulas, seja na criação de materiais didáticos, considera-se que desconsiderar esse recurso seria transformar a sala de aula em um espaço parado no tempo, alheio às inovações e, portanto, com um caráter entediante e ultrapassado, em um período histórico marcado pela centralidade dos dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, a inserção das TICs dialoga diretamente com os interesses dos alunos, pois atravessa seu cotidiano e os ambientes em que passam grande parte do tempo, podendo, assim, tornar as aulas mais atrativas.

Com base neste processo de pesquisa, considera-se que o cinema pode configurar-se como uma experiência formadora capaz de produzir outras compreensões e leituras geográficas do espaço. Não se trata apenas de concebê-lo como um instrumento pedagógico, mas como uma experiência estética e cognitiva que possibilita o encontro entre sujeitos, saberes e territórios. A presença do audiovisual, e particularmente o interesse pelo cinema, manifesta-se de forma significativa no ambiente escolar, tanto entre docentes quanto entre discentes. O cinema contemporâneo está cada vez mais presente na sala de aula, tendo em vista sua evolução da fotografia em sequência para os filmes amplamente acessíveis por meio das tecnologias digitais, como a Internet, o download de conteúdos e as plataformas de

streaming. Aquilo que outrora se restringia às grandes telas das salas de exibição tornou-se acessível nas pequenas telas dos dispositivos móveis, democratizando o acesso e ampliando as possibilidades de fruição e utilização do cinema no contexto educacional.

2.2 O audiovisual no ensino de Geografia

Este trabalho fundamenta-se em uma pesquisa que tem como finalidade a formação discente em sua integralidade e se propõe a auxiliar crianças e adolescentes a “[...] desenvolver habilidades pessoais para que sejam capazes de refletir sobre o que lhes é transmitido, de aceitar, mas aceitar com espírito crítico, com independência, liberdade e consciência” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2013, p. 17). Ao apontar para uma escola formadora de cidadãos críticos e reflexivos, almeja-se, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais livre de diferentes formas de opressão.

Ao considerar a Geografia escolar, compreende-se que essa disciplina, de acordo com as premissas e objetivos anteriormente estabelecidos, apresenta-se como um campo privilegiado para viabilizar que o estudante desenvolva uma leitura crítica do espaço geográfico. A Geografia, nesse sentido, deve constituir-se como uma ferramenta capaz de promover transformações no modo de vida dos sujeitos e em suas formas de convivência com o outro.

Na perspectiva de Castrogiovanni (2007), a Geografia escolar se propõe a:

[...] reunir instrumentos de análise e de práticas sociais, que, no embate do exercício da cidadania, levem questões como formas de ordenação e ocupação territorial, direito à saúde e à educação, acesso à moradia e à terra, preservação e conservação da biodiversidade e da qualidade ambiental, necessidade da sustentabilidade cultural e natural. (2007, p.43)

A Geografia é um conhecimento na qual é possível que seja empregado, de preferência, na solução de problemáticas expostas no espaço geográfico de tempos pretéritos e atuais. A Geografia Escolar não há possibilidade de ser um saber aplicabilidade prática fora do sistema de ensino (LACOSTE, 2012). Parte da conjectura de que o mundo globalizado, associado com o modo de produção capitalista, é complexo e demanda uma disciplina formadora de cidadão ativos, capazes de responder às adversidades atuais.

Para aprender isso, Castellar (2010) recomenda refletir em um Educação Geográfica; isto é, propõe superar as aprendizagens, de caráter, memorização e arbitrárias e aplica práticas de ensino que atribuam habilidades: observação, compreensão e utilidade em

ocorrências práticas.

Ensinar Geografia é mais dissemina conhecimento espacial: é, sobretudo, forma nos estudantes como aborda Callai (2010) chama de “um pensamento espacial”, consiste na possibilidade de apontar os conteúdos geográficos enquanto argumentos para refletir a respeito da complexidade da espacialidade dos fenômenos vivenciados pelo educando.

É importante a percepção nos alunos da qual os mesmos são atores sociais da produção do espaço urbano. Dessa maneira, Callai (2010, p. 17) diz que a Geografia, como tema vinculado ao ensino, produz cenário para que o educando se veja enquanto sujeito participativo no espaço vivido e percebido na qual estuda, que é capaz entender os fenômenos que são materializados ali decorre da resultante presença e do trabalho de homens e mulheres (cis ou/e trans). A fim de reiterar essa alegação, Rego (2007) insinua pensar acerca da Geografia escolar, cujo significado indica a:

[...] possibilidade de transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas como obra de criadores — sendo a compreensão sobre os criadores parte indissociável da compreensão sobre a construção contínua da obra. (Rego, 2007, P. 9)

Como resultado, promove-se a assimilação de que os estudantes pertencem e atuam como produtores constantes do espaço geográfico. Assim, esse conhecimento espacial possibilita ao aluno compreender as transformações ao seu redor e, posteriormente, do mundo, bem como interpretar códigos e signos com o objetivo de desenvolver um raciocínio geográfico presente em seu cotidiano, capaz de constituir-se como um ponto de partida relevante para o trabalho docente em sala de aula.

O professor, enquanto articulador desse processo de aprendizagem, emprega distintas linguagens presentes no cotidiano dos sujeitos (cartográfica, musical, imagética, audiovisual) como metodologias de ensino. Nesse sentido, este trabalho enfatiza o uso da linguagem audiovisual articulada à prática pedagógica do professor, compreendendo-a como uma metodologia criativa com potencial formativo no ensino de Geografia.

Se a intenção da utilização da linguagem é possibilitar que os estudantes “leiam” o mundo, faz-se necessário ampliar a presença do audiovisual nas salas de aula, uma vez que imagens e sons oriundos da televisão, do cinema e da internet estão intensamente presentes em diferentes espaços sociais. Essas informações que nos cercam interferem diretamente na forma como compreendemos o espaço geográfico e como nos relacionamos com ele, originando novas formas, conteúdos, processos e estruturas (Santos, 2012), como a

simultaneidade das informações, a expansão dos gostos, o consumismo, os modos de vida, a produção e o trabalho. Conforme Kellner (2001),

[...] a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser ou homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou imponente, [...] também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de 'nós' e 'eles'. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mal, positivo ou negativo, moral ou imoral. (2001, p. 9)

Essa linguagem atravessa, de maneira precoce, a vida dos estudantes, emergindo em cenários que lhes indicam o que consumir, como se comportar e como viver. Imagens e sons, por sua vez, contribuem para a produção de uma cultura comum em inúmeras regiões do globo terrestre.

Moran (2005), ao refletir acerca da utilização do audiovisual na educação, reitera que:

A televisão, o cinema e o vídeo — os meios de comunicação audiovisuais — desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. (p. 95)

A respeito desta perspectiva observa-se a função educacional dessa linguagem construtora de narrativas sobre o mundo, de maneira geral, de um pensamento hegemônico, reforçando a ordem capitalista concepção regente.

Se em outrora as informações geográficas ²eram reservadas ao discurso do docente, assim como, o livro didático, jornal impresso, as enciclopédias e entre outras, em contrapartida, na atualidade, alguns indivíduos - desde que estejam na aldeia global, do mundo globalizado e tenha recurso de acesso - adquire acesso às notícias internacionais em tempo real; por meio de audiovisual, inclusive, as produzem, seja acerca das informações da sua cidade: desastres naturais e problemas urbanos (mobilidade, criminalidade, infraestrutura).

Na escola, o audiovisual pode materializar-se de distintas maneiras: filmes, videoaulas, reportagens jornalísticas, programas de televisão, videocliques ou propagandas. Sua utilização pelo professor auxilia, geralmente, na sustentação da argumentação docente. Por exemplo, é recorrente o uso dessa linguagem para a compreensão de uma sequência

didática sobre urbanização; a exibição de uma reportagem telejornalística para discutir a violência urbana; ou, ainda, a exploração de vídeos extraídos da internet (redes sociais, plataformas de vídeos on-line etc.) para elucidar temas relacionados à cidade.

A utilização da linguagem audiovisual, em especial do filme do gênero documentário, na sala de aula é relativamente recente na história da educação e está associada à ampliação da indústria cinematográfica mundial e brasileira, bem como à incorporação de recursos técnicos nas escolas, com a disponibilização de equipamentos e aparelhos destinados às exibições audiovisuais, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, com a disseminação de utensílios para reprodução audiovisual, como a televisão e o videocassete.

Para fins de compreensão, concebe-se o filme documentário como uma produção constituída a partir de imagens em movimento e sons, captados no espaço de gravação ou produzidos ao longo do processo de edição. A história desse gênero audiovisual, tão presente na atualidade e no ensino de conteúdos e conceitos da Geografia escolar, está diretamente vinculada ao advento e à consolidação da indústria cinematográfica e de seus predecessores.

Atualmente, ao analisar a literatura sobre cinema e comunicação, observa-se que conceituar o gênero documentário é uma tarefa que exige prudência, uma vez que, a princípio, esse tipo de filme transita por inúmeras categorias e aproxima-se de diferentes gêneros, como o científico, o de aventura e o melodrama, entre outros, pois aborda o mundo que habitamos ao menos sob a ótica de sua produção, e não um mundo inteiramente “criado” por um cineasta. Desse modo, tradicionalmente, a distinção entre o filme de ficção e o de não ficção estabelece-se a partir de:

[...] o documentário passa a ser considerado como a produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações que tenham como suporte o mundo real (ou mundo histórico) e como protagonistas os próprios sujeitos da ação [...]. O filme de ficção, por sua vez, tem sua construção condicionada a um roteiro predeterminado, cuja base é composta de personagens ficcionais ou reais, os quais são interpretados por atores (Lucena, 2012, p. 11).

O gênero documentário insere-se no campo da produção audiovisual e possui, em sua essência, a representação de aspectos da realidade. Seus princípios estão enraizados na capacidade de difundir ideias com autenticidade, isto é, na busca pela genuinidade dos acontecimentos retratados por meio de imagens em movimento.

Entretanto, na contemporaneidade, persiste um debate em torno da caracterização desse gênero audiovisual, o que tem levado à reavaliação de alguns de seus conceitos. Nesse sentido, compreende-se que não há uma separação absoluta entre ficção e não ficção, uma vez

que tais categorias podem se entrecruzar no processo de construção narrativa do documentário.

[...] alguns documentários utilizam muitas práticas ou convenções que frequentemente associamos à ficção, como, por exemplo, roteirização, encenação, reconstituição, ensaio e interpretação. Alguns filmes de ficção utilizam muitas práticas ou convenções que frequentemente associamos à não ficção ou ao documentário, como, por exemplo, filmagens externas, não atores, câmeras portáteis, improvisação e imagens de arquivo (imagens filmadas por outra pessoa) (Nichols, 2012, p. 17).

Associado a essa concepção, sabe-se do princípio dos meios digitais, ou seja, tecnológicos, existentes na produção desse gênero de filme na contemporaneidade. Assim,

Como os meios digitais tornam tudo evidente demais, a fidelidade está tanto na mente do espectador quanto na relação entre a câmera e o que está diante dela. (No caso das imagens produzidas digitalmente, talvez não haja câmera, nem nada diante dela, mesmo que a imagem resultante seja extraordinariamente fiel a pessoas, lugares e coisas conhecidas) (Nichols, 2012, p. 17).

Não é possível garantir, nessa conjuntura, que aquilo que se assiste na tela (inclusive no contexto da Geografia Escolar) corresponda exatamente ao que estava diante da câmera no momento da filmagem. Em outras palavras, Nichols (2012) chama a atenção para a capacidade que as tecnologias contemporâneas possuem de conferir uma aparência de autenticidade ao que é visto, muitas vezes sem que se considere que o material apresentado foi “fabricado” ou produzido em ambientes controlados, com o uso de softwares e equipamentos de filmagem aprimorados.

Dessa forma, coloca-se uma problemática em relação à produção de filmes nesse gênero: cabe a cada espectador atribuir sentido ao que é captado na tela e ao que isso representa para si, uma vez que a interpretação do conteúdo audiovisual varia de acordo com a percepção individual.

Quando acreditamos que o que vemos é testemunho do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente, isso é verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos e a maneira como o mundo é, ou a maneira como poderíamos agir nele. Assim, fazem muitos documentários, quando têm a intenção de persuadir-nos a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo (Idem, 2012, p. 20).

Neste contexto, um filme documentário (curta-metragem) não representa uma

reprodução fiel à realidade, ou seja, não é uma réplica de algo já existente, mas uma interpretação/olhar do espaço geográfico que habitamos. E, nos dias de hoje, descrito enquanto uma obra demarcação líquida e na qual não se compõe como uma concepção rigorosa. É como declara certa vez renomado documentarista escocês John Grierson: “um tratamento criativo da realidade” (Nichols, 2012).

Destarte, bem como a explicação sobre o documentário no Ensino de Geografia se expressa em mais de uma maneira de se retrata uma realidade (por meio do audiovisual), a partir de possibilidades individuais, ou coletiva, ou teóricas, de quem as produziu. São criações de seletivas na qual negligenciam exibir a “realidade” em si, e sim uma fração desta “realidade”, um espaço criado e demarcado a partir de escolhas subjetivas.

Ao aplicar a Geografia Escolar com suporte do documentário (curta-metragem) - este interpretado como um produto da linguagem audiovisual - evidencia que esse gênero é uma representação afeiçoado ao mundo real onde vivemos, bem como a Geografia. Ambos trazem elementos, fenômenos e relações no espaço sugerem pensar a respeito do mundo.

Esse debate apresenta implicações diretas para o trabalho docente, especialmente quando o professor de Geografia incorpora o gênero fílmico em sua prática pedagógica. Embora os filmes sejam, com frequência, utilizados apenas como complemento ilustrativo dos conteúdos, torna-se necessário repensar essa abordagem e ampliar as possibilidades metodológicas relacionadas ao uso do audiovisual em sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor-pesquisador assume um papel de protagonismo ao produzir e empregar curtas-metragens documentais como recursos didáticos, não apenas com a finalidade de ilustrar, mas de interpretar e (re)significar o espaço geográfico. Ao construir narrativas visuais próprias, o docente transforma o audiovisual em instrumento de reflexão crítica e de investigação sobre o território, contribuindo para a renovação do ensino de Geografia e para o fortalecimento de sua dimensão formativa e emancipadora.

O cinema, cuja gênese está vinculada à representação do cotidiano, consolidou-se, ao longo de sua trajetória histórica, como uma linguagem estética e simbólica de representação urbana. Um exemplo desse processo pode ser observado nas cidades industriais europeias do final do século XIX que, com o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, tornaram-se cenários privilegiados para a produção fílmica. Essas produções estruturavam-se a partir do uso e da apropriação dos espaços urbanos, bem como dos valores neles inscritos, tanto pelos sujeitos que os habitavam e utilizavam seus equipamentos urbanos quanto pelas forças produtivas que orientavam as relações econômicas globais daquele período.

Essas concepções dialogam com os estudos de Arrais (2017, p. 64), que analisa a representação dos espaços urbanos pelo cinema. Segundo o autor, essas cidades “baniram a natureza e onde o céu azul foi substituído por imagens lúgubres, alimentadas pela fumaça e pela poluição expelida pelas fábricas e minas de carvão”. Espaços outrora destinados ao encontro e à circulação tornaram-se, ao longo do tempo, valiosos cenários fílmicos, em virtude da constante exibição e ressignificação de suas imagens. Gomes (2013, p. 290) reforça essa leitura ao afirmar que a arte na cidade permite compreender que os espaços públicos não devem ser concebidos como meros suportes. Para o autor, entender as cidades como “telas vivas” de exposição implica reconhecê-las como produtos e produtoras de sentidos, moldadas pela ocupação, pelo uso e pelos valores a elas atribuídos. Essas “telas interativas” — os espaços da cidade — podem ser mais amplas ou mais restritas, abertas ou exclusivas, mas permanecem sempre dinâmicas. A cidade, portanto, configura-se simultaneamente como sujeito e objeto estético, a “Cidade-Arte” (Gomes, 2013, p. 316).

No que se refere à formação e à representação dos espaços urbanos, é pertinente retomar Lefebvre, que compreende a filosofia como criadora do imaginário da cidade ideal, concebida pelo pensamento humano. Segundo o autor (Lefebvre, 2009, p. 119), desde a Antiguidade a cidade constitui o fundamento social e teórico da filosofia, que busca determinar a imagem da cidade ideal. Lefebvre ressalta, contudo, que “a representação da ‘cidade ideal’ e das suas relações com o Universo não é entre os filósofos que se deve procurar essa imagem, e menos ainda na visão analítica que fragmenta a realidade urbana em frações, setores e correlações. São os autores de ficção científica que trazem essas imagens. Nos romances de ficção científica, foram consideradas todas as variantes possíveis e impossíveis da futura realidade urbana” (idem, 2009, p. 119).

Nesse contexto, Morin (2014) observa que o espaço fílmico constitui um “espaço do duplo”: a cidade idealizada na película é, simultaneamente, uma reprodução e uma reinvenção da cidade real. A imagem, enquanto reflexo da realidade, confronta-se com a extravagância do imaginário, tornando-se um espelho deformado pela subjetividade. O autor ressalta que o imaginário encanta a imagem, pois esta, em si mesma, já contém um potencial de encantamento. Ele prolifera nas imagens como um “câncer natural”, expandindo simbolicamente as necessidades humanas. “O imaginário é o lugar comum da imagem e da imaginação [...] a imagem se exalta no imaginário e o cinema desenvolve suas próprias forças em suas técnicas e ficções [...] o imaginário é a prática mágica espontânea da mente que sonha [...] os fabricantes de filmes são pagos para sonhar seus sonhos e explorar seus devaneios. E

todos nós, frequentadores do cinema, de forma obscura, identificamos os filmes com nossos sonhos” (2014, p. 100-101).

Ao entrar em contato com o espaço fílmico, um espaço idealizado, o espectador estabelece relações entre sua experiência cotidiana e as situações reproduzidas na narrativa cinematográfica. O cinema, ao transfigurar e exaltar as experiências ordinárias, conecta o público ao fluxo narrativo por meio da identificação e da afecção. Morin (2014, p. 131) destaca que “a identificação com o semelhante tanto quanto com o estranho são ambas estimuladas pelo filme, e é esse segundo aspecto que distingue mais nitidamente as participações da vida real”. Dessa forma, o filme conduz o espectador a reconhecer-se nas personagens e nas espacialidades representadas.

As técnicas cinematográficas como movimentos de câmera, transformações espaciais e variações de enquadramento são elaboradas de modo a estimular vínculos afetivos com a narrativa. O cinema, portanto, envolve não apenas as dimensões humanas, mas também as dimensões espaciais idealizadas, promovendo uma conexão sensível entre o espectador, os personagens e o espaço fílmico. A representação da realidade urbana nas produções cinematográficas favorece a identificação do indivíduo com o espaço vivido, estimulando processos cognitivos e afetivos que ampliam a compreensão das espacialidades urbanas.

Por sua natureza ideogramática, a linguagem cinematográfica é capaz de mobilizar relações de pertencimento e afeto que conduzem à compreensão das realidades vividas. A abstração simbólica inerente a essa linguagem intensifica as sensações de identidade e de pertença entre o sujeito e o espaço urbano. O filme, enquanto produto carregado de simbolismo e ideologia, projeta as tensões existentes entre ficção e realidade, evidenciando contradições e deslocamentos do cotidiano urbano. A relação entre cinema e cotidiano, portanto, estabelece-se a partir da idealização simbólica e da compreensão mediada da realidade.

O cinema consolida-se, assim, como uma linguagem estética e cognitiva capaz de representar tanto realidades idealizadas quanto experiências concretas do viver urbano. Deleuze (2004; 2018) e Morin (2014) identificam, nesse sentido, uma correspondência entre os processos de representação fílmica e os da linguagem verbal, uma vez que ambos constroem símbolos sustentados pela afetividade e pelo pertencimento. Para Morin (2014, p. 208), “no cinema, os símbolos afirmam cada vez mais seu papel significativo e chegam a iniciar uma contextualização: não são mais qualidades adjetivas, mas quase ideias [...] que aparecem ao mesmo tempo de uma autêntica ontogênese”. O autor acrescenta que “o simbolismo é um complexo instável no qual a presença afetiva pode até se tornar mágica, no

qual o significado intelectual pode até tomar um caráter puramente abstrato” (Morin, 2014, p. 209).

Dessa maneira, o cinema produz imagens que funcionam como instrumentos análogos às palavras, capazes de suscitar processos de abstração, racionalização e internalização, contribuindo para a formação de conceitos e para a compreensão das espacialidades urbanas. À medida que o espectador se identifica com as imagens projetadas, atribui-lhes significados e estabelece conexões com sua própria experiência de vida.

Essas reflexões convergem novamente para Lefebvre, quando afirma que as cidades ideais se perfilam diante de nossos olhos. “Baseada na convergência estratégica entre a cidade ideal e a cidade real, a aliança prática cria uma centralidade exorbitante. Esse centro de decisão compreende todos os canais de informação ascendente e descendente, todos os meios da formação cultural e científica” (2009, p. 120). O indivíduo, portanto, imerge nas imagens fílmicas e ideais que desvelam as tensões inerentes à produção e à apropriação do espaço urbano. Lefebvre adverte ainda que, nas grandes cidades, poucas pessoas desfrutam de plena liberdade ou do exercício efetivo da cidadania, uma vez que grande parte da população vive sob pressões racionais e sistemáticas das forças produtivas e dos atores hegemônicos. “As massas vivem relativamente bem, à parte o fato de que sua vida cotidiana é telecomandada e que sobre ela pesa a ameaça permanente do desemprego, que contribui para o terror latente e generalizado” (idem, 2009, p. 121).

Assim, as condições de produção e as pressões do capital, articuladas à divisão social do trabalho, determinam a forma como a cidade se organiza e se especializa. O movimento das imagens, ao reproduzir a realidade vivida e especializada das cidades, pode, por meio da afetividade e do pertencimento, conduzir o sujeito à percepção das forças que estruturam, ordenam e se apropriam do espaço urbano. Nesse sentido, o cinema configura-se como uma linguagem potente para a compreensão de conceitos fundamentais à construção do espaço urbano como estrutura, função e forma (Lefebvre, 2009), bem como processos (Santos, 1985), na medida em que materializa, por meio da narrativa imagética, a interação entre o espaço ideal e o espaço vivido cotidianamente.

A Geografia estabelece uma relação intrínseca com o cinema, na medida em que este envolve o mundo no processo de produção de suas imagens. Desde os primórdios do século XX, Benjamin (1987) já reconhecia no cinema uma transformação significativa na forma de “ver o mundo”, resultante da intensificação da era industrial. Essa nova arte, ao mesmo tempo em que entretinha, despertava a sensibilidade de um público amplo, diferentemente das manifestações artísticas anteriores, restritas a uma elite. Para o autor, o cinema ampliou as

possibilidades de percepção humana, promovendo uma abertura do inconsciente e uma atenção renovada aos detalhes e aos contextos da realidade.

Deleuze (2007), ao refletir sobre o cinema nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pela evolução das técnicas cinematográficas, concebe-o a partir de duas dimensões principais: o “cinema da imagem-movimento” e o “cinema da imagem-tempo”. O primeiro refere-se à narrativa clássica, organizada em uma sequência linear de ações, cuja lógica se aproxima de uma representação do real. O segundo, por sua vez, rompe com essa linearidade e com a homogeneidade da representação, introduzindo estímulos visuais e sonoros que atribuem novas significações ao tempo e à experiência perceptiva.

Migliorin (2015) ressalta que o cinema não deve ser compreendido como uma legenda do mundo, mas como um modo de descobri-lo. Nessa perspectiva, e sob o olhar da Geografia, o cinema revela-se como um dispositivo que apresenta novas paisagens e espaços desconhecidos, projetados nas telas escolares, despertando a imaginação e a reflexão geográfica. Assim, o cinema não pode ser entendido como um retrato fiel da realidade, uma vez que a imagem cinematográfica resulta da conjugação de duas presenças: o mundo que a constitui e a construção simbólica daquele que a produz.

2.3 Reflexões e práticas para o uso do curta-metragem no ensino de Geografia

Verifica-se que o diálogo suscita algumas inquietações práticas e teóricas para o trabalho com a filmagem no gênero curta-metragem em sala de aula. Ensinar Geografia através dessa linguagem requisita pensar situações didático-metodológico com o propósito de aprendizagem se fixe.

Este ramo do saber é ponderado uma mescla de “técnicas para ensinar”, uma vez que engloba todo o processo educativo escolar. Na concepção de Menegolla; Sant’Anna (2013, p. 25), a finalidade da didática é o ensino, na qual sugere estipula os elementos para conduzir a aprendizagem com segurança e produtiva. Desta maneira, propõe direcionar o agir do professor e do aluno na sua realização de ensinar, educar e aprender.

A respeito deste campo de estudo e construção do conhecimento geográfico, Cavalcanti (1998) alega:

No entendimento que partilho, na linha de uma Didática Crítico-Social, o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Nesse sentido, os

objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e a organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso de um método de ensino adequado que pode viabilizar os resultados almejados. Se se quer ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir ao mesmo tempo que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo pelo qual esse exercício é viável. (Cavalcanti, 1998, p. 25)

Essa abordagem insere-se em uma prática docente articuladora, na qual objetivos bem definidos e conteúdos cuidadosamente selecionados buscam sensibilizar os estudantes em relação à sua realidade espacial, ao mesmo tempo em que propõem metodologias inovadoras capazes de promover resultados significativos. Nesse contexto, uma ferramenta metodológica particularmente oportuna é o uso de produtos audiovisuais, especialmente curtas-metragens de caráter documental, produzidos pelo professor-pesquisador.

Ao planejar atividades que envolvem essa especificidade de linguagem, é essencial que o professor compreenda plenamente os objetivos da aula, garantindo que as ações pedagógicas estejam vinculadas àquilo que se deseja que os estudantes aprendam, e não apenas ao que se ensina. Como destacam Menegolla e Sant’Anna (2013, p. 31), “[...] na maior parte das vezes o professor ensina, mas não sabe claramente para que ensina; e o aluno quer aprender, mas não sabe bem para quê”. Em muitas situações, observa-se a ausência de uma intenção de aprendizagem explicitamente articulada na prática docente.

Nesse cenário, a produção de vídeos pelo professor-pesquisador possibilita oferecer aos estudantes, enquanto espectadores, uma experiência de observação crítica do espaço urbano e de suas dinâmicas sociais. Ao assistir aos vídeos, os alunos são instigados a refletir sobre as problemáticas apresentadas, como a autenticidade das representações, a produção do espaço urbano e as contradições socioespaciais. Dessa forma, o material audiovisual não apenas ilustra conceitos geográficos, mas atua como mediador da aprendizagem, promovendo a conscientização crítica sobre a realidade local e articulando teoria, experiência estética e reflexão pedagógica.

Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) levantam algumas hipóteses para compreender as razões desse contexto:

[...] o filme está sendo apresentado porque o educador tem objetivos claros, definidos, sobre a razão de seu uso em sala de aula e realizará algum trabalho de reflexão sobre ele? Ou o filme será passado e cada aluno, silenciosamente, fará sua apreciação, sem que haja discussão a ele relacionada? (Catete, 2009, p. 279-280)

Debater a finalidade das imagens em movimento no contexto de um quadro didático é fundamental, pois esse recurso pode tanto configurar-se como um instrumento potente para a construção conceitual da Geografia, articulado a uma ação pedagógica inovadora, criativa e significativa, quanto reduzir-se a uma atividade meramente recreativa ou a um recurso de “tapa-buraco”, esvaziado de intencionalidade pedagógica e de rigor geográfico.

Nesse sentido, a busca e a seleção de curtas-metragens, especialmente do gênero documental, devem estar diretamente relacionadas aos conteúdos a serem trabalhados com os educandos e à relevância dos temas para sua formação. Torna-se imprescindível que o professor planeje suas aulas a partir da realidade dos alunos. Conforme a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (1918–2008), a aprendizagem ocorre quando o conteúdo apresenta potencial significativo e quando o estudante se encontra cognitivamente predisposto a estabelecer relações substantivas, e não arbitrárias, com o material apresentado.

No âmbito do ensino de Geografia, a seleção de materiais audiovisuais deve ser socialmente significativa e articulada à realidade vivida pelos estudantes neste caso, a cidade de São Gonçalo, seus bairros e espaços do cotidiano. No planejamento das atividades, mostra-se pertinente articular produções audiovisuais locais, realizadas pelo professor-pesquisador, com filmes provenientes de contextos mais distantes, como produções nacionais, internacionais ou até mesmo adaptações cinematográficas, de modo a ampliar o repertório crítico dos estudantes. Em todas essas situações, o trabalho pedagógico deve estar orientado pela construção teórica e conceitual da Geografia escolar.

Parte-se do princípio de que os estudantes já possuem conceitos geográficos oriundos de suas experiências cotidianas, como percepções sobre o espaço urbano, as migrações, a presença de indústrias e do comércio, bem como as dinâmicas socioespaciais que configuram seu entorno. Cavalcanti (1998) denomina esses saberes de “conceitos do cotidiano”, os quais, embora relevantes, encontram-se ancorados no senso comum. Conforme Castellar e Vilhena (2012), cabe à escola tensionar esse conhecimento empírico por meio do saber geográfico científico, produzido e mediado pelo docente, promovendo um processo de aprendizagem que envolva problematização e ruptura crítica com concepções prévias.

Nesse contexto, a produção audiovisual realizada pelo professor-pesquisador, especialmente por meio de curtas-metragens documentais, configura-se como um instrumento metodológico capaz de ultrapassar o senso comum e fomentar a reflexão crítica dos estudantes enquanto espectadores e sujeitos sociais. A experiência de assistir aos vídeos amplia o repertório audiovisual, possibilita a análise crítica da linguagem cinematográfica e

contribui para a compreensão de como essas representações interferem na leitura do espaço urbano e das relações sociais.

Ao focalizar o tema central desta pesquisa, a segregação socioespacial em São Gonçalo, suas contradições e formas de resistência, os vídeos atuam como mediações entre a experiência cotidiana dos alunos e os conceitos geográficos, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das desigualdades espaciais, das territorialidades e das dinâmicas sociais que marcam o município.

Cavalcanti (2008), ao debater os aspectos do ensino de Geografia na contemporaneidade, afirma que:

Considero [...] que a escola (e o ensino de geografia) mantém sua atualidade como espaço onde se desenvolve o trabalho com o saber, com a cultura, em busca do crescimento intelectual de seus alunos. Seu papel, nesse sentido, é ampliar o uso de procedimentos de ensino que sejam propiciadores das manifestações dos sujeitos, de sua diversidade e do processo de significação de conteúdos, incluindo a música, a literatura, o cinema, a cartografia, o estudo do meio, os jogos de simulação. (p. 33)

A autora apresenta a adoção de meios metodológicos que disponham enquanto pressuposto as modificações contadas diante do conhecimento adquirido pela decodificação, análise e processamento das informações, impactando os estudantes a pensar, criticar e forma o conhecimento em sua vida diária.

As metodologias são os meios por quais se direciona o aprendizado. Inúmeras situações metodológicas são usadas no processo de mediação. Os mais presentes são as aulas expositiva/dialogada seminários, o trabalho com músicas, imagens, filmes.

A variabilidade das metodologias de ensino e de suas respectivas didáticas constitui aspecto essencial da prática docente, uma vez que essas estratégias devem adequar-se às realidades da escola, da turma, da Geografia Escolar, do professor e das temáticas específicas abordadas. As metodologias inovadoras, quando integradas ao contexto educacional, têm o potencial de romper com o modelo tradicional de ensino centrado na figura do professor como detentor do saber e do aluno como mero receptor, atribuindo ao docente uma postura investigativa e criadora no processo educativo.

Nesse sentido, o professor-pesquisador assume papel protagonista na elaboração e aplicação de recursos audiovisuais, especialmente quando se dedica à produção de materiais próprios, como o filme-documentário. Tal iniciativa configura-se como um instrumento de

aprendizagem capaz de articular o conhecimento geográfico com as experiências cotidianas dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e contextualizado.

O êxito dessa prática está diretamente relacionado à forma como o docente concebe e utiliza o audiovisual em sala de aula. Mais do que um simples suporte ilustrativo de conteúdos, o filme produzido pelo professor deve ser compreendido como uma linguagem dotada de sentido e intencionalidade pedagógica, passível de leitura, interpretação e reflexão crítica. Assim, o audiovisual torna-se parte integrante do processo formativo, expressando o compromisso do docente com uma educação geográfica criativa, investigativa e emancipadora.

O documentário utilizado como explicação adequa-se meramente como um ornamento durante a aula. Neste caso, o audiovisual auxilia a mostra aos educandos varias partes do mundo e elucida os temas da Geografia, intervindo na oratória do docente. Segundo Farias (2008), esse procedimento é uma pratica banal na escola: buscam o filme somente informações rasas na qual se encontram em concordância com conteúdo da Geografia.

Alguns trilhos são apropriados para o desenvolvimento de um trabalho com documentário usado como ilustração. Para Thiel (2009), ao elucidar qualquer filme é crucial que o professor proceda a intervenções de contextualização cenas ou plano sequencia, que são capazes de ser desempenhadas em aulas na qual sobrepujam ou ocorrem na apresentação da produção selecionada.

É admitido escolher um documentário inteiro ou parcial para indicação os pontos principais que o educador quer evidenciar acerca do conteúdo. Ainda com relação a isso, o docente possui autonomia anunciar no seu diálogo os assuntos essenciais na Geografia Escolar ou pode deixa aflorar por parte dos alunos seus vislumbres a respeito do filme.

Observando acerca de outra ótica, é possível desenvolver e oferecer novos significados na utilização de filmes documentários (curta-metragem) nos estudos de geográfico, isto é, transfigura-se em objetos mais relevantes. Quando se dialoga com este gênero como textos, referirem-se a ser lidos, interpretado em seus sentidos, é factível extrair informações que não se encontra ao que parece visível na obra, pois:

Ao tratarmos de recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arrançados de acordo com técnicas específicas. Portanto, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos conduz a necessidade de conhecermos os elementos constitutivos da arte

cinematográfica (Thiel, 2009, p. 16).

Diante disso, recomenda-se o exercício da leitura crítica dos elementos que integram um curta-metragem, visto que é proveitoso compreendê-lo como um discurso ideológico, capaz de viabilizar transformações na sociedade e, conseqüentemente, no espaço. Não é plausível ignorar que um filme é constituído por diferentes linguagens, incorporadas à estrutura de um todo, “[...] é, portanto, uma produção cultural importante para a formação do intelecto das pessoas, porque com ele aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado” (Pontuschka; Paganelli; Catete, 2009, p. 265).

Deste modo geral, é capaz pensar a respeito das práticas atuais e o emprego de filmes no Ensino de Geografia, uma vez que, concedida abundância da arte cinematográfica, recomenda-se atentar para que seu valor não passe fosse minimizado, obstruindo de tal maneira grande contribuição da mesma que no se refere à representação de culturas, locais, ideologias (FARIAS, 2008, p. 48).

Um filme é uma produção organizada a partir de imagens em curso e há possibilidade de ser apontado como um fenômeno multidimensional. Em harmonia estudo clássico de Metz (1980) e sua pesquisa acerca semiologia dos filmes³, ademais, no respectivo amago do fato fílmico ressaltam-se outras categorias de fatos, sendo capaz ajustar-se no estudo da Psicologia e Sociologia, citando caso parecido. Dos fatos psicológicos, é possível referir à maneira como recordamos do filme, por quanto tempo ou/e guardamos o filme; além disso, a psicologia função criadora de imagens: o filme no meio da realidade e imaginário, acerca do sonho e espetáculo, entre o sonho noturno e devaneio acordado.

A importância da Sociologia pertenceria no conteúdo dos filmes,

[...] cujos campos sociais confinantes (representações coletivas, estereótipos de diferentes níveis, ideologias, propagandas, “imagens”, e “papéis” propostos, etc.) são mais imediatamente aparentes do que quando se trata, nesses mesmos filmes, do que se denomina forma. A “análise do conteúdo” [...] é uma das tarefas da sociologia da comunicação [...] e notadamente, de acordo com os presentes hábitos de repartição, da sociologia das comunicações ditas “de massa” (pelo menos quando o conteúdo analisado é o de um filme) — (Metz, 1980, p. 14).

³ Isto é, o autor pensa a respeito da obra cinematográfica enquanto um objeto fílmico, “[...] a vontade de tratar os filmes como *textos*, como unidades de discurso, obrigando-se assim a pesquisar os diferentes *sistemas* (quer sejam códigos ou não) que venham informar esses textos e tornar-se implícitos neles” (METZ, 1980, p. 21).

Nesta direção, utiliza o gênero documentário (curta-metragem) como um texto passível de uma leitura mais desenvolvida na Geografia Escolar, é provável estratégia educacional pertinente, dado que:

O cinema é antes de tudo um olhar sobre o mundo, uma forma de organizá-lo, de dar-lhe forma, sentido. É uma visão permeada de concepções histórico-sociais, religiosas, estéticas, filosóficas, éticas a produzir ininterruptamente memória individual, coletiva e histórica, ultrapassando a barreira da técnica e adentrando no campo da arte e da ideologia. Ataca fortemente moldando imaginários históricos e espaciais sobre os locais retratados, direciona olhares, muitas vezes reduzindo complexidades locais à modelos estereotipados e condensações etnocêntricas (Farias, 2008, p. 15-16)

Desse modo, robustecendo a necessidade de uma leitura crítica dessas obras cinematográficas na perspectiva geográfica, Barbosa (2003, p. 117, *apud* Bernard; Farges; Wallet, 1995) mostra três filtros estudo de imagens em movimento, como aponta Medeiros (2017):

- 1) a autenticidade das paisagens apresentadas nos filmes, isto é, a ideia de que na maioria das obras audiovisuais o cenário não é situado no lugar real referido pela trama, sendo muitas vezes lugares completamente diferentes;
- 2) o etnocentrismo e os arquétipos de figuração, que consiste em elementos destacados na criação cinematográfica, marcada por estereótipos e clichês, com o objetivo de reproduzir uma visão de mundo homogeneizadora; e,
- 3) a subjetividade do autor na narração e na escolha dos enquadramentos do espaço apresentado, ou seja, de que forma recortar espaços e quais espaços recortar, o que evidenciar ou omitir, são questões que emergem no discurso da câmera. (Medeiros, 2017, pag.:40)

No que diz respeito da indagação da narrativa cinematográfica e suas linguagens audiovisuais peculiares, é oportuno reportar-se o trabalho de Bluwol (2008). Esta pesquisa os filmes a partir de uma perspectiva geográfica. O autor percebe a forma a técnica cinematográfica elabora a espacialidade de suas imagens. É admitido considera o filme como “um discurso em imagens, que deve ser lido e interpretado como qualquer outra fonte de conhecimento. Uma das formas de lê-lo é geograficamente” (Bluwol, 2008, p. 1-2). Portanto, a leitura de uma desses trabalhos audiovisuais pode ser mais que explora conteúdos relevantes a Geografia, é interpretá-las atribuída de geograficidade; ou melhor, identificar sua espacialidade e procura compreender seus significados. Dennis Zagha Bluwol, em sua dissertação denominada “Geografia do Cinema: imagens do urbano”, a proposito, desenvolve um conceito intitulado “geograficidade filmica”:

[...] “um filme é uma escrita em imagens”. Estas imagens, como quaisquer outras, possuem uma espacialidade planejada, pois existem motivos para que a organização espacial dos elementos perceptíveis na obra tenha sido construída de tal modo e não de outros. Há significados pretendidos pelo diretor no modo como construiu a espacialidade de seu filme. Estes significados das organizações espaciais é o que chamo de geograficidade filmica (Bluwol, 2008, p. 1-2).

Quando um documentário é interpretado como um texto, torna-se indispensável pensar métodos de ensino que incorporem essa linguagem, com o objetivo de possibilitar ao estudante uma leitura adequada do audiovisual, sua análise crítica, sua apropriação e a produção de novas obras. Mais do que aprender por meio do consumo de produtos audiovisuais, interessa também assimilar essa linguagem, explorar seus processos de produção e compreender o que ela simboliza, questionando o audiovisual e seus discursos. Dessa forma, o Ensino de Geografia, por meio da intervenção de alunos e professores, pode desenvolver uma compreensão mais consistente, ainda que efêmera, do mundo.

É fundamentado nessas argumentações que se propõe a produção da linguagem audiovisual como procedimento metodológico no ambiente escolar. As possibilidades de elaboração de videografias nas aulas de Geografia são inúmeras, abrangendo desde filmes e seus diversos gêneros (documentários, ficção, drama etc.) até simulações de telejornais informativos e vídeos educativos.

Diante desse amplo universo lúdico, optou-se, no âmbito desta pesquisa, por trabalhar com o curta-metragem, filmes do gênero documentário que, em sua configuração, apresentam curta duração, produzidos tanto por cineastas quanto por não cineastas interessados em captar sons e imagens de práticas sociais da “realidade”. O estudante possui potencial para ser instigado a apreender a ótica de um filme, desenvolvendo uma análise crítica a partir de uma disciplina específica, neste caso a Geografia, tendo como conteúdo particular a temática urbana.

É a partir dessas reflexões que se fundamenta a proposta de produção de curtas-metragens sobre o espaço urbano de São Gonçalo/RJ para uso em sala de aula, considerando, entre outras razões, que a “[...] linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel primordial no mundo” (Moran, 2012, p. 39).

A produção de curtas como material didático para as escolas do município de São Gonçalo/RJ consolida-se, assim, como uma estratégia que contribui para a formação de

estudantes críticos, conceituais e intelectualmente autônomos, em um mundo marcado pela intensa propagação de ideologias por meio de sons e imagens.

Nesse sentido, o cinema pode contribuir para o movimento do pensamento e para a invenção de outros mundos, com os quais os conhecimentos geográficos se articulam. Conforme discutido em pesquisa anterior (Ferreira, 2014), o termo *mundo* foi, em determinado momento, abandonado pela Geografia sob a influência do positivismo, sendo substituído pela noção de *espaço*, de caráter mais abstrato. Contudo, é possível ressignificar e recuperar o conceito de mundo quando nos referimos à existência situada no espaço, neste caso, a escola, compreendida como lugar. Nessa perspectiva, Holzer (2012) contribui para essa reflexão ao afirmar que a Geografia, em seus primórdios,

ao referir-se obrigatoriamente ao mundo vivido do homem, ela promovia uma síntese entre muitos conhecimentos; seu objeto não podia ficar restrito, a um determinado conceito espacial como queriam os positivistas [...] Acabou por se optar pelo conceito mais abstrato, ou seja, a construção intelectual mais afastada do mundo vivido, o que aparentemente envolvia menos conhecimento existencial do mundo, ou seja, o “espaço” (Holzer, 2012, p. 290)

O cinema possui a capacidade de despertar um olhar sensível e reflexivo, capaz de reconhecer e compreender as particularidades que constituem determinado mundo, revelando as singularidades de seus espaços, sujeitos e relações. Por meio da experiência estética e narrativa, o cinema instiga o espectador a perceber as múltiplas dimensões que configuram a realidade, ampliando sua compreensão sobre as formas de existência e sobre as espacialidades que compõem o cotidiano.

Aquilo que para alguns pode ser considerado uma perda de tempo constitui, na realidade, uma oportunidade de, em conjunto com os estudantes, vivenciarmos e construirmos outras formas de compreender a Geografia. Trata-se de um exercício de deslocamento do olhar e de abertura a novas possibilidades de leitura do espaço e do mundo vivido. Nesse sentido, Kaercher (2007) contribui para repensarmos a função da Geografia, entendendo-a como

um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas (p. 16).

Se conseguirmos despertar, em sala de aula, a atenção dos jovens para novos modos de ver e interpretar o mundo — conforme o argumento exposto anteriormente —, estaremos,

simultaneamente, questionando as imagens e refletindo sobre como os contextos de vida representados pelo cinema também constituem formas de expressão geográfica. Essa sensibilidade para reconhecer outras existências, criar novos mundos e provocar a reflexão torna a Geografia mais próxima do humano, mais sensível e tangível no cotidiano escolar. Desse modo, o ensino de Geografia aproxima-se de uma experiência partilhada entre professores e estudantes, que ocorre de maneira simultânea e dialógica. Nessa perspectiva de experiência com o mundo, pode-se afirmar que a Geografia busca pensar o que seria uma verdadeira arte da existência.

O cinema, nesse sentido, possui o potencial de despertar uma sensibilidade geográfica, uma vez que, em sua obra, o espaço é recortado, recriado e reinventado conforme a proposta de seu autor — no caso desta pesquisa, os próprios estudantes. A produção cinematográfica torna-se, assim, indissociável da vida dos personagens, participando ativamente das sensações e percepções do espectador ao longo da experiência fílmica. Elementos da paisagem são reconstruídos e ressignificados, oferecendo um novo olhar sobre o espaço, que passa a adequar-se à narrativa da obra, sem a necessidade de corresponder integralmente ao espaço concreto.

De acordo com Oliveira Jr. (2005), essa dimensão espacial em que as ações se desenvolvem no cinema constitui o campo de estudo da Geografia do Cinema. Trata-se de um espaço que ultrapassa a dualidade entre o “espaço real” — aquele que pode ser cartografado e existe para além do recorte cinematográfico — e o “espaço imaginado”, produzido pela linguagem audiovisual. O cinema, portanto, não possui o compromisso de representar a realidade empírica do espaço; ao contrário, apropria-se dela de modo criativo e, por vezes, subversivo, oferecendo novas possibilidades de leitura e interpretação do mundo.

Ao incorporar o cinema ao ensino de Geografia, promove-se o debate sobre as imagens com as quais convivemos cotidianamente e que, muitas vezes, não são problematizadas no ambiente escolar. Com frequência, essas imagens são tomadas como representações fidedignas do real, especialmente nas escolas públicas, onde os recursos didáticos são mais limitados. Nesse contexto, as imagens veiculadas pelos livros didáticos ainda predominam como principal referência visual, reforçando uma visão estática e simplificada do mundo, que o cinema pode justamente ajudar a questionar e problematizar

CAPÍTULO III

PENSAR A CIDADE ENQUANTO POSSIBILIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

CAPÍTULO III: Pensar a cidade enquanto possibilidade no ensino de Geografia

RESUMO

Este capítulo parte da compreensão de que a cidade é um eixo temático transversal, capaz de atravessar todos os anos do Ensino Fundamental e de dialogar com diferentes componentes curriculares, embora se aproxime de forma mais direta da Geografia. Nessa perspectiva, o estudo da cidade possibilita a abordagem de conteúdos essenciais à formação do cidadão crítico, uma vez que a cidadania ativa se fundamenta no conhecimento do espaço urbano e no reconhecimento do direito à cidade.

Assim, o capítulo propõe um debate acerca do ensino da Geografia da cidade, refletindo sobre práticas pedagógicas que privilegiem conteúdos significativos para os discentes. Busca-se discutir como o trabalho com o audiovisual pode contribuir para a construção de uma leitura crítica do espaço urbano, incentivando a participação social, a apropriação consciente da cidade e a ocupação dos espaços públicos.

Palavras-chave: Cidade; Ensino de Geografia; Espaço urbano; Cidadania.

3.1 A cidade no ensino de geografia

Callai (1998, p.56) argumenta que a Geografia, enquanto ciência estuda, analisa e estimula a esclarecer (compreender) o espaço produzido pelo ser humano e, no que diz respeito ao ensino, o autor concede que o discente “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

A Geografia desempenha um papel fundamental na formação do cidadão, consolidando assim a importância dessa disciplina nos diferentes níveis do Ensino Fundamental. A prática no ensino tem uma relevância importante na hora de lidar com os conceitos, visto que a mesma contribui para o professor no momento ministrar suas aulas, constituindo com que ele

confronte os conceitos carregados pelos alunos, em seu cotidiano, com os conceitos científicos.

Cavalcanti (2002) salienta que a construção de um olhar crítico se dá por meio do domínio das teorias, alinhadas da realidade do cotidiano do estudante e sem se distanciar da realidade do mundo articulado a construção de uma atuação pedagógica mencionando-se pelo intermédio no âmbito dos conteúdos ministrados e o discente, em que os mesmos se associam no entendimento dos saberes pedagógicos e dos conceitos de geografia.

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovem compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (Cavalcanti, 2002, p.47).

A autora contextualiza que o ensino de Geografia deve propiciar suposições objetivas com intuito do educando adquira aprendizagem e que estes consigam constituir parte da vivência social de cada um e que à escola é recomendada lidar com a multiculturalidade na finalidade de alcançar, transpassar o conhecimento de maneira clara e objetiva para os discentes.

Dessa maneira, Silva (2009) sugere a cidade enquanto forma de educar, repletas de elementos aptos que constituem os princípios pedagógicos relevantes para o ensino de geografia e formar cidadão que critiquem o espaço geográfico na qual lhe são dados.

A cidade educadora contém uma trama de espaços pedagógicos formais e informais, que promovem o estímulo e a concretização da verdadeira cidadania. Essa força educadora advém das trocas e contatos sociais, que ocorrem intensa e permanentemente, além das relações concretas e simbólicas que se desenvolvem nela. (Silva, 2009, p. 7).

A cidade, na presença de inovações, mais flexível, modelo produtivo e fornecimento de bens de serviço e consumo relacionados a comunicações e transações na qual mobiliza indivíduos, capital e objetos em relação ao território. Essa influencia na qual vem oportunizando alterações na maneira percepção das relações que se constituem no convívio do espaço-tempo e sociedade-natureza, fazendo novas condições para a educação no esforço assimilar as identidades socioespaciais que se estabelecem nos lugares.

A cidade, uma combinação de redes simultâneas mais espontâneas, concreta e densa,

retém pertencimentos divergentes e sentidos num movimento de ininterruptas transformações. Desse modo, a forma e os conteúdos na qual se realizam nessas áreas habitáveis pela população urbana têm a necessidade de ser conveniente na dinâmica escolar e no ofício do docente não apresentar apenas sua dimensão funcional, bem como simbólica e afetiva, entrelaçando natureza, economia, cultura e política (Haesbaert, 2006; SANTOS, 2009).

Isso, aliado às recentes práticas pedagógicas, inclusive aquelas associadas a políticas assistencialistas e clientelistas, não corrobora para a superação da reprodução de práticas espaciais desfavoráveis a mudanças significativas no contexto de vida dos estudantes. Ao ratificar condutas reprodutivistas, amplia-se a ruptura em relação aos direitos educacionais e à cidadania efetiva, sinalizando a escassez de princípios voltados ao reconhecimento dos direitos sociais, ao mesmo tempo em que se desmantelam identidades e se expõem esses sujeitos a uma desigual e violenta luta pela sobrevivência.

Como o ritmo da cidade determina o ritmo da vida, contaminando as relações pessoais [...] Feita a obra, o sujeito não se reconhece nela nem é reconhecido, pois trata-se de um esforço produzido em função de finalidades estranhas às suas necessidades, distante de seus sonhos e utopias [...] a produção do espaço urbano fundamenta-se num processo desigual e o espaço deverá, necessariamente, refletir contradições (Carlos, 1999, p. 79-82).

Ressalta que o fenômeno urbano expõe contradições nas localidades por esta relacionadas à aceleração da extensão da densidade na qual se estabelece nas cidades e da escala de seu fluxo determinando as suas paisagens, continuamente, marcada pelos dilemas fundamentais de caráter ambiental econômico-social. “O espaço urbano condição, meio e produto da ação humana pelo uso ao longo do tempo” (CARLOS 2007, p. 11) se desenha pelas graves adversidades de habitação consistente pelo crescimento horizontal e vertical, saneamento e infraestrutura de serviços, transportes, segurança, aeroportos, serviços de saúde, internet, rede de televisão, lazer, educação, políticas sociais e urbanas, participação de setores intelectuais, universidades e empresas (SOUZA, 2008). No entanto, no processo de ensino-aprendizagem em geografia na medida em que se pretende retratar a respeito condições humanas acontece que:

Apesar da gravidade dos problemas constatados no dia a dia da vida de qualquer morador de cidade grande, o leitor leigo que se dirigir a uma livraria buscando uma obra para informa-se sobre a natureza das questões envolvidas, a gênese e as causas das dificuldades e as possibilidades de promoção de cidades mais justas e agradáveis irá, provavelmente, se desapontar. Discussões sobre esses assuntos não têm faltado, mas têm ficado excessivamente confinadas em um ambiente acadêmico ou de profissionais

de planejamento (p. 21).

Nesse cenário, a cidade e seus tocantes problemas urbanos vão ocorrendo com enorme preconceito e equívocos. E constantemente os meios de comunicação fortalece essa visão deturpada sucedendo numa discrição universal reprodução, geração após geração, num quadro geral de exclusão, pobreza e estigmatização, segregação e autosegregação (Souza, 2008).

A fragmentação da teia socioespacial, elaborado pelo retrato “central-desenvolvimentista de gestão de cidades” Souza (2008), corrobora a condição do estado das coisas, prevalecendo uma logística clientelista possuída pelas predileções ao privado e a rentabilidade. Nesse contexto na qual não beneficia a formação de melhores condições para distintos dilemas que sucedem na cidade e na qual se apresentam um acúmulo nas últimas décadas.

A cidade é previamente seja o for, trabalho objetivo, concretizado, efeito do processo de produção executado no decorrer de uma serie de gerações, na qual, com a acumulação de tempos, mostra-se através do elo acerca do o “construído” (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o “não construído” (o natural) propiciando o novo e o velho de uma face; de outra, o deslocamento, o efeito das marcas da vida na qual se é praticado no lugar (Carlos, 1999; 2007).

Souza (2008) no que diz respeito à cidade é um espaço de acúmulo de possibilidades de satisfação de necessidades básicas de matérias (moradia, saúde...) e imateriais (cultura, educação...), assim como, uma área cada vez mais poluída, onde se sofre com a perda de tempo e se consome nervos com o congestionamento, em que os indivíduos se encontram irritadas e apavoradas com a violência e a criminalidade hegemônicas na periferia rotuladas pela segregação racial e residencial.

Milton Santos (2009; 2001) comenta ser necessário compreender as formas-conteúdos da cidade a começar do movimento de agrupamentos de toda e das frações da idade científica da técnica na qual a produziu, abrangendo os seres humanos, companhias, corporações, meio ecológico e infraestrutura, seguindo disso, dispor-se uma inovadora prescrição da vivencia humana nos centros urbanos com a intenção de que a concepção negativa consiga ser alterada. Nessa perspectiva, refletir a respeito do desenvolvimento urbano com base numa concepção critica e investigativo acerca da cidade e o processo de urbanização vigente, englobando a análise crítica da exclusão, da pobreza, violência na junção com os diversos elementos de segregação colocadas no currículo escolar, contribuindo para o enriquecimento da prática da cidadania.

Sob essa interpretação Cavalcanti (2008) elucida:

A formação da cidadania para a vida urbana é o objeto básico do projeto de cidade educadora; uma formação que garanta que todos possam se manifestar e buscar maneiras de viabilizar a realização de seus desejos e necessidades e de compreender e resolver os problemas cotidianos desses nesses espaços. As cidades são diferentes, assim como o são as pessoas que nela vivem. Porém, é preciso pensar em desejos, em problemas compartilhados social e historicamente; é preciso pensar em cidades educadoras como a expressão de um plano estratégico para a vida social no mundo atual. (p. 152)

Assim, é necessário partir das experiências significativas e significantes do indivíduo no seu vínculo com o local na qual se leva o conhecimento científico para o educando do Ensino Fundamental. Sendo, estes até o presente momento precisam de experiências concretas para a concepção de princípios abstratos:

A cidade, como lugar de concentração da população é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais extensa, mais complexa. Pode-se dizer que tudo está mais aproximado. Sendo resultado do processo de urbanização, a cidade representa, antes de mais nada, os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência [...]. Um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem desse espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que nos impõe regras (Callai, 2000, p. 127).

Nesse sentido, estudar a cidade implica compreender como o espaço geográfico se organiza, de que forma se dá a atuação de seus agentes como empresários, proprietários de terras, entre outro, bem como entender os processos de produção, circulação e escoamento de mercadorias e o papel do Estado em uma economia de mercado globalizada, marcada pela concentração de riquezas e pelo acentuado caráter desigual do desenvolvimento territorial.

Conforme Cavalcanti (2008), os conteúdos relacionados à cidade oferecem aos discentes instrumentos fundamentais para compreendê-la em sua complexidade, a partir de suas próprias experiências espaciais. Essa reflexão compete às instituições de ensino, cujo objetivo é educar para a formação cidadã, em especial à Geografia escolar, que trabalha diretamente com o tema da cidade e do espaço urbano.

No espaço urbano convivem diferentes trajetórias e um conjunto de histórias. Por isso, é possível construir um imaginário sobre o que se entende por cidade, ainda que esse esboço nem sempre se materialize na realidade. Assim, compreende-se que o indivíduo que habita a cidade precisa ser instigado a representar e interpretar sua própria realidade socioespacial, processo essencial para a formação de um cidadão crítico.

À medida que se altera a maneira de pensar o direito à cidade, promovendo novas atribuições ao sujeito, a sociedade refaz o espaço urbano, renovando-o e tornando-o mais dinâmico. Essa atuação dos indivíduos, ao modificar a cidade, dá origem a novos fenômenos urbanos.

As transformações da cidade revelam novas paisagens, sustentadas, entre outros fatores, pelo processo de expansão periférica no Estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, São Gonçalo se destaca, pois, há cerca de quarenta anos, ainda preservava determinadas áreas naturais que foram sendo modificadas pela ação humana, sobretudo para a implantação de edificações. Seus bairros apresentam padrões espaciais distintos entre si, desempenhando funções variadas conforme o uso e a ocupação do solo. Dessa forma, a cidade assume perspectivas diversas, tanto urbanas quanto rurais, expressando múltiplas configurações de paisagens resultantes das diferentes formas de organização espacial.

Destarte, o ensino de Geografia está diretamente relacionado à construção da cidadania, uma vez que organiza e reorganiza o conhecimento, orientando os discentes a compreenderem a estrutura capitalista na qual estão inseridos. O estudo da cidade, sobretudo a compreensão das relações estabelecidas no espaço urbano vivido, constitui um dos papéis centrais do ensino de Geografia, especialmente considerando que a maioria das escolas se localiza em áreas urbanas.

A cidade é um espaço de contradições, marcado por múltiplas funções, formas e paisagens. Compreender a cidade e suas composições integra tanto a formação docente quanto o cotidiano dos alunos, já que a escola faz parte desse espaço urbano vivido. Assim, inserir a cidade no pensamento escolar contribui para que os educandos compreendam as relações estabelecidas em seus espaços de vivência, bem como seus direitos — em especial o direito à cidade, e sua formação enquanto cidadãos críticos.

A Geografia, enquanto ciência, incorpora o estudo da cidade e do cotidiano urbano como forma de compreender o espaço geográfico. Essa abordagem se intensifica a partir do século XIX, quando o espaço urbano passa a assumir centralidade na organização da sociedade. Como consequência, observa-se o esvaziamento do campo e a expansão desordenada das cidades, gerando espaços segregados, ocupados majoritariamente por populações marginalizadas, o que resulta na negação do direito à cidade. Nesse sentido, Harvey (2013) ressalta que as cidades sempre foram espaços de desenvolvimento geográfico desigual.

Diante disso, emerge a seguinte problemática: em que medida o ensino de Geografia contribui para a construção da cidadania dos discentes, tendo a cidade como elemento da

prática cidadã? Carlos (1994) destaca que a cidade é uma aglomeração de pessoas e objetos, sendo, sobretudo, o espaço de vivência dos indivíduos, e não apenas um conjunto de elementos físicos organizados no espaço urbano.

Cavalcanti (2008) defende a noção de uma cidadania ativa e participativa, capaz de atuar conscientemente na construção e reconstrução coletiva de ambientes urbanos mais democráticos e socialmente justos. Tal perspectiva enfatiza a capacitação dos sujeitos para usufruir da cidade, lutar por seus direitos e participar de sua gestão, assegurando, assim, o direito à cidade.

Compreender a cidade exige considerá-la para além de seus elementos concretos, entendendo-a como produção humana, na qual as relações sociais se materializam no cotidiano. Cavalcanti (2008) reforça a importância de conhecer os usos da cidade, os territórios apropriados e os grupos que deles se apropriam, bem como os desejos e possibilidades de uso dos diferentes espaços urbanos.

Estar na cidade constitui, portanto, um processo educativo que se realiza nos espaços públicos, por meio da convivência, do respeito às diferenças e do reconhecimento da vida em sua materialidade. Os processos de segregação, formação de periferias e centralidades estão interligados às estratégias de ocupação do espaço pelas diferentes classes sociais, reforçando a cidade como um espaço de atuação ativa e fundamental para a formação do pensamento crítico.

Nesse sentido, a cidade pode ser compreendida como um argumento pedagógico. Cavalcanti (2008) afirma que a cidade é educadora, pois forma valores e comportamentos, propondo o desenvolvimento de capacidades que permitam aos indivíduos viver de forma mais plena no espaço urbano, para além de seus contextos imediatos.

Embora o estudo da cidade não se restrinja à Geografia, cabe a essa disciplina o compromisso com a análise do espaço, possibilitando ao discente compreender seu papel como sujeito produtor do espaço urbano. Assim, o direito à cidade, conforme Lefebvre, não se limita ao simples acesso, mas se configura como o direito à vida urbana transformada e renovada.

Por fim, observa-se que muitos estudantes, especialmente em escolas periféricas, possuem circulação espacial restrita e desconhecem a própria cidade em que vivem. Tal realidade reforça a importância do papel do professor de Geografia, que, ao utilizar recursos como materiais audiovisuais, pode promover práticas pedagógicas capazes de ampliar a leitura e a compreensão do espaço urbano. Dessa forma, o docente assume protagonismo ao

articular o conhecimento geográfico com o cotidiano dos discentes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade socioespacial.

3.1.1 *Uma flexão a respeito da Cidade e Urbano*

Na conjuntura atual, marcada pela globalização e pela intensificação do processo de urbanização, a cidade assume um papel expressivo nas dinâmicas socioespaciais contemporâneas. No caso brasileiro, esse fenômeno é ainda mais evidente: cerca de 84% da população vive em áreas urbanas (IBGE, 2018), onde se observam forte multiculturalismo e múltiplas formas de vivenciar o espaço citadino.

Nesse sentido, Cavalcanti (2008) destaca que a cidade constitui um espaço de encontros e diferenças, no qual se desenvolvem práticas socioespaciais que configuram o cotidiano. As cidades tornam-se, portanto, fundamentais para a vida social, não apenas por concentrarem capital, mas também pela produção e circulação de cultura e conhecimento. Essa dinâmica resulta de uma multiplicidade de ações e objetos produzidos pelos indivíduos, gerando uma espacialidade complexa e, muitas vezes, contraditória, como assinala Lefebvre (2001).

A cidade, enquanto construção humana, materializa-se por meio daquilo que Lencioni (2008, p. 114) define como a distinção entre objeto e fenômeno: a cidade como objeto físico e concreto, e o urbano como fenômeno social que se expressa nas relações. A partir dessa perspectiva, Carlos (1994, p. 50), dialogando com Lefebvre, caracteriza a cidade como “antes de tudo, trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o não construído (a natureza)”.

Nessa mesma direção, Mark Gottdiener amplia o debate ao enfatizar o caráter socialmente produzido do espaço, ressaltando que:

[...] é uma localização física, uma peça de bem imóvel, e ao mesmo tempo uma liberdade existencial e uma expressão mental. O espaço é ao mesmo tempo o local geográfico da ação e a possibilidade social de engajar-se na ação. Isto é, num plano individual, por exemplo, ele não só representa o local onde ocorrem os eventos (a função de receptáculo), mas também significa a permissão social de engajar-se nestes eventos (a função da ordem social). (2010, p. 127).

Essa compreensão converge com Lefebvre (2001), para quem o espaço ultrapassa a condição de simples cenário dos acontecimentos, constituindo-se, simultaneamente, como produto e condição das relações sociais. Sob essa perspectiva, o espaço urbano não deve ser

entendido apenas como suporte material, mas como um campo de possibilidades definido pelas práticas sociais nele inscritas. Assim, compreender a cidade como espaço social implica reconhecer a apropriação como elemento fundamental, uma vez que o espaço só se torna socialmente produzido quando apropriado pelos sujeitos.

Ao tratar da cidade, Corrêa (2001) a define como uma forma de organização espacial construída pelos indivíduos e, ao mesmo tempo, como a materialização de processos sociais no ambiente geográfico. Para o autor, a organização do espaço resulta da ação de agentes modeladores que detêm o controle dos meios de produção, proprietários fundiários, empresários e o Estado, o que, no interior do modo de produção capitalista, exclui grande parte da população do usufruto pleno da estrutura urbana. Nesse sentido, a cidade revela-se também como um espaço de injustiças, evidenciado pela precariedade ou ausência de serviços sociais em áreas de baixa renda.

Desse modo, os conceitos de cidade e espaço urbano devem ser compreendidos de forma articulada, visto que sua indissociabilidade constitui a base para a análise das dinâmicas e processos da sociedade urbana. Como enfatiza Cavalcanti (2008, p. 66), “não se pode fazer uma separação absoluta entre espaço urbano e cidade, assim como, numa análise dialética, não se pode fazer uma separação absoluta entre forma e conteúdo”.

O espaço urbano reúne, portanto, ações sociais que o constituem e reconstituem continuamente, revelando sua historicidade e seu caráter social enquanto lócus das práticas humanas. Ao defini-lo, Corrêa (1995) destaca que o conjunto dos usos da terra — como áreas centrais, industriais, residenciais, de lazer e de expansão futura — compõe a organização espacial da cidade, caracterizando o espaço urbano como fragmentado. Entretanto, essa fragmentação ocorre de forma articulada, uma vez que cada parte mantém relações espaciais com as demais, ainda que de intensidade variável (Corrêa, 1995).

Essas relações tornam-se visíveis por meio dos fluxos cotidianos de pessoas, mercadorias e veículos, dos deslocamentos entre áreas residenciais e locais de trabalho, das práticas de consumo e das interações sociais, sejam elas regulares ou esporádicas. Assim, a “divisão articulada” do espaço urbano expressa os próprios processos sociais, refletindo e, ao mesmo tempo, condicionando a dinâmica da sociedade em seu movimento histórico (Corrêa, 1989; Silva Júnior, 2022).

Nessa perspectiva, o espaço urbano reúne dimensões materiais e imateriais, expressando ações e relações que envolvem diferentes agentes sociais, produtores e consumidores do espaço, que o (re)constroem conforme seus interesses e práticas. Conforme aponta Lencioni (2008), a construção de conceitos é um exercício de interpretação do real,

envolvendo tanto elementos objetivos quanto subjetivos. Assim, a compreensão da dinâmica urbana exige a análise dos agentes sociais como parâmetro central, considerando seus interesses, estratégias e escalas de ação, que, ao se materializarem no espaço, redefinem a forma e o conteúdo da cidade.

Capel, Bahiana e Corrêa propuseram tipologias para identificar esses agentes, levando em conta suas práticas e escalas de atuação. Corrêa (2011) observa que duas concepções se destacam nessa análise: a primeira considera a ação de agentes sociais concretos, portadores de interesses, contradições e práticas espaciais; a segunda enfatiza a escala como a dimensão espacial onde a ação humana efetivamente se realiza.

Resgatando a tipologia proposta por Corrêa (1989) e retomada por Carlos (2011), destacam-se como agentes sociais da produção do espaço urbano os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. A partir de suas ações, o espaço é produzido e impregnado tanto de materialidades — como ruas, bairros, áreas comerciais e industriais — quanto de significados associados à estética, ao status, à etnicidade e à sacralidade (Corrêa, 1989).

As ações desses agentes carregam historicidade, interesses e práticas espaciais permeadas por ideologias, contradições e conflitos. Para Corrêa (2011), os agentes sociais estão inseridos na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista e são responsáveis por materializar os processos sociais na forma do ambiente construído, seja no espaço intraurbano, seja na rede urbana, sendo agentes e processos elementos indissociáveis.

Situados no espaço-tempo, os agentes sociais atuam em uma relação dialética, na qual o espaço se apresenta como dinâmico. Como afirma Santos (2007), o espaço reúne um conjunto diverso de objetos submetidos às relações sociais vigentes. Assim, a ação dos agentes ultrapassa a intervenção material, incidindo também sobre o espaço vivido, produzindo significados que conferem sentido ao cotidiano urbano.

A cidade, enquanto produção sócio-histórica do ser humano, abrange ações, objetos e materializações do movimento da sociedade (Santos, 1996). Nesse contexto, revela-se como um espaço heterogêneo, marcado por diferentes culturas, formas de lazer, tensões e conflitos que compõem o espaço vivido dos estudantes. Essas materializações são experienciadas cotidianamente pelos sujeitos, o que permite compreender a cidade como conteúdo didático, passível de ser trabalhado enquanto experiência pedagógica, dada sua complexidade histórico-geográfica.

Para Lefebvre (2001), a cidade é uma obra construída pelas práticas sociais no espaço-tempo, de acordo com as necessidades e condições históricas de cada período. Em contraposição, Harvey (2005) ressalta que, no capitalismo, a cidade é estruturada internamente a partir da produção social do espaço e do capital, sendo constantemente transformada para garantir a reprodução do sistema.

Nesse contexto, Corrêa (1989) afirma que o espaço urbano capitalista se caracteriza por um conjunto de usos da terra justapostos, que definem áreas comerciais, industriais e residenciais, distintas em forma e conteúdo social. Tais usos, como destaca Silva Junior (2022), incluem também áreas destinadas a investimentos futuros. O espaço urbano, portanto, é simultaneamente fragmentado e articulado, pois suas partes mantêm relações entre si por meio de fluxos e deslocamentos, expressando espacialmente os processos sociais.

Essas formas espaciais refletem a estrutura social desigual da cidade capitalista, destinando às classes subalternizadas áreas residenciais segregadas, o que evidencia a reprodução contínua das desigualdades socioespaciais. Cada uso da terra pode ser compreendido como uma forma espacial, que não possui existência autônoma, pois está vinculada às funções que nela se realizam, como a produção e circulação de mercadorias, a prestação de serviços ou mesmo funções simbólicas. Tais formas espaciais são, portanto, socialmente produzidas por agentes concretos, refletindo e condicionando a dinâmica da sociedade em seu movimento histórico.

Em relação ao espaço urbano justifica Corrêa (1989) que:

O espaço urbano capitalista – fragmentado, articulado, reflexo e condicionante social, cheio de símbolos e campo de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas ao longo do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. São agentes sociais concretos atuando sobre o espaço. (Corrêa, 1989, p. 11)

É relevante declarar, que a atuação destes agentes se faz dentro de uma legalidade jurídica que regula a ação dos mesmos. Silva Júnior (2022, pag. 7) aborda que “Este marco não é necessariamente isento, em geral, reflete-se o interesse dominante de um dos agentes, o que permite que haja transgressões, sempre que for do interesse do agente dominante [...]” e concomitantemente o Corrêa (1989) estes agentes sociais são os seguintes: “Os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais, os proprietários fundiários promotores imobiliários, Estado, grupos sociais excluídos.” (p.11).

Nestas circunstâncias, Corrêa (1989) em referencia a atuação dos proprietários fundiários e o processo de segregação socioespacial:

Em uma cidade marcada pela segregação socioespacial, na qual o setor periférico não atrai grupos sociais de elevado status, resta aos proprietários fundiários o loteamento de suas terras como forma de extrair renda fundiária. Trata-se, em geral, de loteamentos populares, dotados de infraestrutura mínima. Considerando o baixo poder aquisitivo da população que para esses espaços se desloca, não há interesse por parte desses proprietários em atuarem como promotores imobiliários. Limitam-se, assim, à realização do loteamento, sendo as habitações construídas por meio da autoconstrução ou pelo próprio Estado, que implanta grandes e homogêneos conjuntos habitacionais. (p. 19)

Neste sentido, os grupos com índice de renda mais elevado residem em imóveis mais caros e localizados em bairros onde os preços das terras mais altos.

O processo de segregação socioespacial atinge principalmente os mais empobrecidos, os grupos sociais excluídos, como aponta Corrêa (1989):

Na sociedade de classes verificam-se diferenças sociais no que se refere ao acesso a bens e serviços produzidos socialmente. (...) A habitação é desses bens cujo acesso é seletivo: parcela enorme da população não tem acesso, isto quer dizer, não possui renda para pagar o aluguel de uma habitação decente e, muito menos, comprar um imóvel. Este é um dos sintomas mais significativos de exclusão, no entanto, não ocorre isoladamente: correlatos a ela estão a subnutrição, as doenças, baixo nível de escolaridade, o desemprego e o subemprego e mesmo o emprego mal remunerado. (Idem, 1989, p.29)

É importante destacar o papel do Estado na introdução e provisão de serviços públicos essenciais, como pavimentação, abastecimento de água, tratamento de esgoto, iluminação pública, praças, coleta regular de lixo e demais ações de saneamento básico. Cabe também ao Estado a criação e aplicação de leis e normas que regulam o uso da terra no espaço urbano. Nesse sentido, a distribuição espacialmente desigual desses serviços produz diferentes formas de infraestrutura urbana, interferindo de maneira direta na intensificação da segregação socioespacial.

Segundo Antunes (1986, p. 81), a segregação consiste no ato de separar ou colocar à parte determinados grupos sociais. Em consonância com essa ideia, Vilhaça (1998) compreende a segregação como um processo no qual diferentes classes sociais tendem a se concentrar, de forma gradual, em bairros específicos das metrópoles ou regiões metropolitanas. Como aponta Silva Junior (2022, p. 8), “[...] consolida-se a concentração de uma dada classe em determinados espaços das cidades urbanizadas”. Para Lojkin, citado por Vilhaça (1998, p. 146), a segregação expressa-se como “a manifestação da renda fundiária urbana a partir do mecanismo de precificação do solo urbano”.

Sob uma perspectiva filosófica, Baitello Júnior (1994) discute os significados dos termos agregar e segregar, ressaltando seu caráter antagônico: enquanto um remete à acolhida, o outro está associado à separação, discriminação e marginalização. Assim, grupos socialmente privilegiados tendem a se agregar em espaços valorizados, enquanto as populações empobrecidas são excluídas ou incluídas de forma precária e induzida no espaço urbano. Nesse sentido, Silva Junior (2022, p. 8) afirma que “existem especificidades econômicas, políticas e sociais que criam formas espaciais que agregam e segregam pessoas e objetos, inscrevendo-se na paisagem e no cotidiano urbano”.

De acordo com Corrêa (2013), a segregação residencial manifesta-se principalmente por meio de três formas: a autossegregação, a segregação imposta e a segregação induzida. A autossegregação refere-se à ocupação de áreas nobres pelas elites, caracterizadas por condomínios fechados, habitações amplas e acesso a sistemas de segurança. Já a segregação imposta atinge grupos sociais que, por limitações socioeconômicas, não dispõem de renda suficiente para arcar com aluguéis ou financiamentos imobiliários, sendo levados a ocupar espaços como favelas, sem alternativas reais de escolha. Por sua vez, a segregação induzida afeta grupos empobrecidos, como assalariados, trabalhadores informais e microempreendedores que, dentro de condições restritas, acessam grandes ou médios conjuntos habitacionais e loteamentos populares.

Diversos autores, como Gonzales (1985), Corrêa (1987), Guidugli (1986), Costa (1998) e Davidovich (1989), reforçam que a segregação socioespacial é um processo historicamente construído, resultado das transformações do espaço urbano e da atuação de seus agentes. Nesse contexto, Campos et al. (2015) destacam que a pobreza urbana e a segregação residencial se materializam em diferentes formas espaciais, como favelas, grandes conjuntos habitacionais, colônias de pescadores e loteamentos populares, sendo expressões diretas da segregação imposta ou induzida, conforme aponta Corrêa (2013).

Diante disso, a cidade apresenta-se como uma importante alternativa para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, ao possibilitar a compreensão do espaço vivido pelos estudantes. Essa abordagem contribui para reduzir o distanciamento entre os conteúdos curriculares e a realidade concreta do território, marcada pela complexificação decorrente da globalização e da fragmentação espacial.

Entretanto, o currículo tradicional da Geografia escolar ainda se mostra excessivamente normativo, baseado em conteúdos mecanizados e em um modelo engessado de produção do conhecimento, que pouco dialoga com as vivências locais dos discentes. Torna-se, portanto, necessário estabelecer uma relação mais estreita com a cidade, entendida

como espaço privilegiado das práticas cotidianas, das múltiplas experiências sociais e das contradições urbanas.

A cidade reúne elementos fundamentais da vida cotidiana que não podem ser negligenciados, como mobilidade urbana, condições de moradia, exclusão espacial, deslocamentos diários, uso do espaço público, manifestações culturais, tecnologias, trabalho, rugosidades e inovações na configuração urbana. Por essa razão, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento reconhecem a cidade como objeto central de estudo e como caminho para a formação do cidadão crítico (Cavalcanti, 2008).

No caso de São Gonçalo, esses processos assumem características particulares. O município apresenta uma configuração urbana fragmentada, marcada por profundas desigualdades sociais, carência de infraestrutura e ampla presença de assentamentos precários. A territorialização da violência e a atuação de grupos varejistas do tráfico de drogas se materializam na paisagem por meio das barricadas, utilizadas como mecanismos de controle da circulação e de defesa territorial. Conforme indicam Silva Junior e Pires (2022), esses objetos evidenciam a disputa pelo território e reforçam a ausência do Estado nas áreas mais vulneráveis da cidade.

A segregação socioespacial em São Gonçalo manifesta-se tanto na precariedade estrutural, como a insuficiência de saneamento e serviços públicos quanto nas dimensões simbólicas que produzem estigmas e limitam o direito pleno à cidade. Ainda assim, esses territórios também se constituem como espaços de sociabilidade, resistência, identidade e produção cultural, nos quais a vida urbana é constantemente ressignificada.

No campo educacional, compreender essas dinâmicas é fundamental para o ensino de Geografia. A cidade, enquanto espaço vivido pelos estudantes, configura-se como um laboratório privilegiado de observação e análise, permitindo articular os conteúdos escolares às experiências concretas do cotidiano. Ao incorporar temas como segregação socioespacial, desigualdades urbanas e direito à cidade, a Geografia escolar fortalece a formação crítica e cidadã, possibilitando que os estudantes reconheçam sua realidade, questionem suas contradições e se afirmem como sujeitos históricos.

Assim, este texto ressalta a importância da Geografia escolar em evidenciar a cidade como elemento central na construção do conhecimento geográfico, favorecendo reflexões sobre as práticas espaciais e as vivências cotidianas dos indivíduos no espaço urbano.

3.1.2 A releitura dos conceitos de paisagem e lugar a partir de imagem em movimento

Geograficamente, o lugar que dá origem à imagem cinematográfica pode ser compreendido como um espaço constituído por múltiplas trajetórias e interações. Migliorin (2015) define a imagem ao afirmar que “toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não humanos” (Migliorin, 2015, p. 35). Essa concepção amplia a compreensão da imagem cinematográfica como resultado de uma relação dinâmica entre o real e sua representação, na qual o mundo não apenas influencia, mas participa ativamente do processo de criação imagética.

Nesse sentido, conforme apontam Azevedo et al. (2015), a imagem no cinema não deve ser entendida como uma mera representação do mundo, mas como uma forma que se utiliza dele e participa de sua própria existência. Desse modo, estabelece-se uma relação intrínseca entre a Geografia e o cinema, marcada por aproximações, influências e tensões no processo criativo de ambos os campos. Ainda que distintos em seus objetos e métodos, tanto a Geografia quanto o cinema compartilham o propósito de interrogar o mundo e de atribuir sentidos à experiência humana no espaço e no tempo.

As imagens, em virtude de seu caráter inventivo, possuem a capacidade de participar ativamente da criação de mundos, articulando-se com dimensões que envolvem tanto o humano quanto o não humano. Essa perspectiva dialoga com a concepção de lugar proposta por Massey (2009), que o compreende como uma construção relacional, formada por múltiplas trajetórias, temporalidades e interações que se entrecruzam continuamente.

Os documentários produzem representações sobre determinados lugares, muitas vezes reforçando discursos homogeneizadores ou visões limitadas desses espaços. Nesse contexto, a realização de produções audiovisuais no ambiente escolar pode contribuir para que os estudantes compreendam que uma obra fílmica é construída a partir de elementos sociais e naturais submetidos a processos simultâneos de seleção e exclusão, os quais influenciam diretamente a caracterização dos lugares retratados.

O lugar, por sua vez, é entendido como um espaço de vivência próxima, no qual os sujeitos constroem existências coletivas, compartilham experiências, desenvolvem identidades, preservam tradições e, simultaneamente, são atravessados por dinâmicas oriundas de outros espaços. Esse cotidiano é compartilhado por múltiplos atores sociais — indivíduos, empresas e instituições, cujas interações se estabelecem tanto pela cooperação quanto pelo conflito, elementos constitutivos da vida em sociedade.

Esse espaço caracteriza-se pela presença simultânea de objetos e práticas que evidenciam as tensões entre o local e o global, entre a vida cotidiana e as macroestruturas, configurando-se, assim, como um cenário de contradições e de interações complexas.

[...] localidade se impõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares (Santos, 2014, p. 321).

O mundo se expressa nos lugares, assim como estes se projetam no mundo. No cenário contemporâneo, marcado pelo predomínio da técnica e da ciência, observa-se um processo de mundialização dos lugares. Conforme Santos (2014), é possível distinguir entre lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros, ocorre a instalação pontual de alguns vetores da modernidade; nos segundos em geral vinculados a espaços metropolitanos verifica-se uma multiplicidade desses vetores, englobando tanto aqueles alinhados às lógicas hegemônicas quanto aqueles que lhes oferecem resistência.

Nesse sentido, Callai (2000) observa que, na literatura geográfica, o lugar se manifesta de diferentes formas e que “[...] estudá-lo é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos” (CALLAI, 2000, p. 84). Aprender a pensar o local, portanto, possibilita compreender o mundo, criando condições para desenvolver, junto aos alunos, um método de análise espacial que contribua para a formação cidadã.

Uma das maiores colaborações da geografia na qual pensam as construções dos lugares cinematográficos relaciona-se com a formação acerca desta noção junto da ideia de espaço fílmico. Aitken & Zonn (1994) reitera o andamento e a narrativa dos filmes modifiquem constantemente o espaço fílmico em um lugar cinematográfico, que é ajuizado representar o estado mental dos protagonistas. O lugar é admitido, sendo assim, uma metáfora, corroborando ou desconstruindo emoções e imaginários em uma enorme diversidade de circunstância. Como afirma Fioravante (2018)

O espaço fílmico não pode ser concebido então, enquanto uma locação estática e fixa. Ele é dinâmico e cada de unir, de acordo com a percepção do espectador, a ação ao lugar. A questão passa a ser a de tornar claro para a audiência que determinada ação só poderia ocorrer nesse lugar particular que é construído para integrar e comportar tal prática. O ritmo, a estética e o poder comunicativo dos filmes deve ser considerado sempre, a partir dessa dialética. (Fioravante, 2018, p. 283)

Refletindo em uma escala de representação, o espaço fílmico comporta e oportuniza a composição de um lugar cinematográfico, visto que este último é marcado pela imagem da tela. Uma vez que os personagens se movem pelo espaço do filme, lugares cinematográficos são construídos a começar do (re)posicionamento da câmera e do espectador. Porém, mobilidade deve ser lógica e atrelada a uma estrutura narrativa que possa sustentar harmonia rítmica para o filme, na medida em que corre o risco perde a sequência de cena.

Heath (1981) argumenta que a inteligibilidade das imagens no cinema está associada à recusa do espaço em favor da valorização dos lugares cinematográficos, privilegiados pelo fluxo e pelo movimento da narrativa. No entanto, essa perspectiva tende a minimizar a importância da construção do espaço filmado, que constitui uma condição fundamental de significação, sendo capaz de expressar, igualmente, as atitudes dos personagens ao longo do desenvolvimento narrativo (FIORAVANTE, 2018).

[...] A ideia é a de compreender a composição e o ritmo de um filme em sua relação com as convenções narrativas, criando lugares que são importantes para a contextualização e reconhecimento da estrutura fílmica. (p. 283)

É a partir desta ideia da evolução de pontos icônicos de combinadas localidades, que faz se capaz de contextualizar os espectadores e oferecer intangibilidade construções do lugar cinematográfico. Evidencia Fioravante (2018) que “[...] O lugar cinemático é produzido artificialmente, fruto da ação digital, pode ser montado e desmontado em partes para distribuição em cadeia, entre outros.” (p.284)

De fato, o problema do lugar cinematográfico é debatido, segundo Fioravante (2018), basicamente, pelos geógrafos que analisam o cinema a partir viés econômico na medida em que a noção está atrelada a questão do realismo geográfico. É intrigante notabilizar que as condições econômicas e criativas que influenciam a produção procuram por alternativas no caminho da filmagem.

Portanto, a problemática do lugar cinematográfico ainda não foi amplamente debatida pelos geógrafos e algumas lacunas encontram-se abertas. Desse modo, as lacunas, como: a influencia das interrelações deste conceito com o espaço; com a técnica cinematográfica, também, abordagem na qual procuram leva em consideração o processo por meio dos filmes criam significados subjetivos a determinados locais. A partir da construção dos lugares cinematográficos específicos são interessantes para trilhas investigativas que podem ser seguidos.

De acordo com Souza (2013), ao tratar da pesquisa socioespacial, a paisagem é

compreendida como uma construção subjetiva e cultural, representando uma forma ou aparência que deve ser constantemente questionada de forma crítica. Nesse sentido, torna-se fundamental interpretá-la e decodificá-la, considerando as relações entre forma e conteúdo, bem como entre aparência e essência.

O autor propõe problematizar esse conceito, questionando quais práticas e agentes são excluídos ou representados de forma caricata em determinada paisagem, ou seja, a “[...] invisibilização por meio da representação seletiva ou retocada da paisagem (mediante a pintura, a fotografia, filmes etc.)” (Souza, 2013, p. 52). Essa perspectiva também se aplica às paisagens retratadas nos documentários, que se estruturam a partir de recortes seletivos do ambiente — tornando invisíveis determinados elementos, e são posteriormente manipuladas na edição, de modo a reforçar a narrativa pretendida pela obra.

Souza (2013, p. 52) aborda as intervenções no espaço urbano que visam “limpar” a paisagem, eliminando elementos considerados “indesejáveis” ou “que a desfiguram”. Essas ações ocorrem por meio da “[...] invisibilização através de mudanças no substrato espacial – ou seja, por meio de uma reconfiguração da paisagem em sua materialidade”. De maneira semelhante, durante a produção de um documentário, é comum que o diretor remova ou insira elementos na paisagem para adequá-la à narrativa que deseja construir.

Os dois critérios utilizados pelo autor – representações seletivas e intervenções no espaço concreto – ajudam a compreender melhor o conceito de paisagens fílmicas. Trata-se de cenários intencionalmente construídos, moldados pelas escolhas do realizador, cuja principal função é sustentar visualmente a narrativa da obra.

Além disso, Souza (2013) propõe analisar como uma paisagem pode influenciar nossa (in)sensibilidade e nossos processos de socialização. Como exemplo, o autor menciona crianças e jovens criados em condomínios de classe média alta, que podem ser condicionados pelos signos presentes nessa paisagem ou pela homogeneidade de seu entorno residencial segregado – muitas vezes percebido como “natural”. A hipótese que orienta esta análise é a de que:

[...] a paisagem poderia exercer uma espécie de persuasão, análoga àquela que é exercida pela assim chamada mensagem subliminar em publicidade. Assim como o desejo de consumir uma mercadoria pode ser criado ou despertado por meio de uma mensagem subliminar, enxertada em um filme ou telenovela, sem que o consumidor em potencial se dê conta disso conscientemente, similantemente uma paisagem, ao impregnar continuamente os nossos sentidos, “sugeriria” certos conteúdos, com relação, digamos, ao que é “normal” (e “familiar”, “belo”, “seguro”...) e ao que não o é (sendo, portanto, “anormal”, “estranho”, “feio”, “perigoso”...) (Souza 2013, p. 58).

Assim, se os indivíduos são moldados pela simbologia homogeneizadora presente nas paisagens do mundo histórico, também são influenciados pelas paisagens cinematográficas — estas, inclusive, exercem um impacto direto sobre as primeiras. É sob essa perspectiva que esta pesquisa aborda a paisagem, destacando a importância de uma leitura crítica das formas e aparências presentes em cenários filmicos selecionados e/ou manipulados, bem como a análise do processo de desnaturalização dessas paisagens.

Lukinbeal (2005) alega que a paisagem é o elemento básico para a formação dos espaços cinematográficos, visto que ele averigua significado aos eventos cinematográficos e coloca as narrativas em uma escala e contexto histórico particular. Realmente, o cinema e paisagem partem uma questão semelhante uma vez que são, de um lado, maneiras de representação ou formas estruturadas visão e, outra, são campos que inclui práticas e simbolizações. Afirma Fioravante (2018) que:

Em suma, paisagens cinemáticas são criadas a partir dos locais onde as filmagens ocorrem e, nesse sentido, elas estão conectadas com determinadas práticas cinematográficas. Essas práticas estão correlacionadas diretamente com a ideia de função já que a ambivalência existente entre a forma do local e sua função são negadas pelos pesquisadores que utilizam a concepção em suas reflexões. (Fioravante, 2018, p.286)

É intrigante comentar que a ideia de forma esta base do conceito de paisagem e ela é, nesse sentido, componente básico nas reflexões na qual contemplam as imagens em movimento.

A paisagem cinematográfica pode ser, de acordo com Fioravante (2018) em seis categorias essenciais, isto é, seis formas através da quais podemos utiliza o conceito para problematiza a pesquisa.

Tabela 1 – Diferentes formas de paisagem na Geografia

N	Categoria	Características
1	Espaço	Área e ação
2	Lugar	Sentido de lugar; desenvolvimento da narrative
3	Espetáculo	Apelo visual; imagens fantásticas
4	Metáfora	Características sociais; subjetividades
5	Trabalho e Função	Produto do Trabalho Humano; agente Social
6	Meio	Locação; realism

Fonte: Karina Eugenia Fioravante (2018)

Essas categorias representam diferentes maneiras pelas quais a Geografia costuma abordar a paisagem. Vale ressaltar, conforme aponta Fioravante (2018), que “por mais que apresentem diferenciações entre si, essas categorias caminham de mãos dadas, uma vez que mantêm um vínculo inquestionável que evidencia a forma como tais paisagens se manifestam no cinema” (p. 287).

A paisagem como espaço está diretamente correlacionada à construção de representações mais abrangentes do local onde se desenvolve a narrativa. Ela pode ser compreendida como a área a partir da qual o enredo do filme se desenrola, sendo frequentemente transformada em um espaço de ação, na medida em que descentraliza a relevância imediata da simples localização. Segundo Lukinbeal (2002), essa categoria da paisagem deve ser entendida como a própria *mise-en-scène*, uma vez que é inteiramente atravessada pelas técnicas cinematográficas. São os ângulos, enquadramentos e movimentos de câmera que fundamentam muitas das discussões dos geógrafos que tratam da paisagem enquanto espaço.

Nesse sentido, é importante destacar que pesquisadores como Aitken e Zonn (1994), Aitken e Dixon (2002) e Lukinbeal (2005) têm sido cada vez mais enfáticos quanto à necessidade de considerar elementos específicos da técnica cinematográfica em suas análises. Isso porque tais recursos possuem grande potencial para capturar a atenção da audiência e garantir ao processo cinematográfico um caráter de experiência autêntica. De acordo com Fioravante (2018),

Os estudos que buscam compreender a forma a partir da qual os espectadores são posicionados com relação a imagem em movimento utilizam a paisagem como espaço para problematizar suas reflexões. Isso significa levar em consideração que o posicionamento da audiência em um ponto de vista particular não é inocente, ao contrário, releva a intencionalidade de evocar ou desviar a atenção de determinados objetos, situações a partir da construção de uma paisagem genérica. (p. 287)

Considerando a história do Cinema, geógrafos como Rappaport (1980) argumentam que os filmes do período mudo do cinema *hollydiano* construíram paisagens que agiam enquanto *espaço*. Segundo o autor, isso se deve pelo uso paisagem, primeiramente, enquanto um palco na qual a ação ocorria. Lukinbeal (2005) mostra uma posição distinta e defende que tais paisagens genéricas foram presente após o advento do som e do surgimento dos grandes estúdios de filmagem, uma época marcada pela exaltação da artificialidade e constrição

espacial que durou cerca de três décadas.

Para Fioravante (2018) “Os principais exemplos relacionados a esse tipo de abordagem são cenas nas quais se observa a utilização do close-up em algum personagem acompanhado de um plano de fundo desfocado. [...] (p. 288)”. A autora ainda salienta nota a remoção da paisagem a partir do foco em um objeto específica ou inclusive, em linha do horizonte com movimento relativamente rápido da câmera.

A concepção da *paisagem como lugar* esta conectada com a ideia de “sentido de lugar” (Lukinbeal, 2005), referindo a localização onde a narrativa aparentemente se desenvolve. A percepção de realismo geográfico é central e, assim sendo, as locações são usadas para embasar a narrativa ficcional e encaixa-la nas características sociais, histórias e físicas necessárias. O realismo geográfico, nesse caso, para Fioravante (2018) é “feito referência nesse momento é o mesmo discutido por Lukinbeal (2002), ou seja, a prática estética de conectar um produto ficcional a uma locação adequada que proporciona sensação de coerência narrativa da audiência. [...]”. (p. 288)

Segundo com Nietschmann (1993) existem quatro maneiras através das quais os filmes constituem esse “sentido de lugar”. Em primeiro, a narrativa se desenvolve de tal maneira permitir que os espectadores percebem e compreendem as várias escalas geográficas que estão percorridas ao longo da produção. Fazendo isso, a audiência nunca fica deslocada ou perdida no espaço da narrativa. Segunda maneira esta referente com a capacidade de alguns filmes perpassa apenas representações icônicas das localidades. A partir do uso de outros símbolos, tais produções são capazes tornar visível as complexidades e cotidiana do local de aspecto mais denso e isso permite, em consequência, a formação de uma identificação na qual resulta na maior intangibilidade e reconhecimento do lugar.

A terceira e quarta forma de criação no sentido do lugar se associam com a própria ideia de que a paisagem pode ser tratada enquanto atriz coadjuvante na narrativa e não somente como plano de fundo. Aponta Fioravante (2018), “Ou seja, o lugar escolhido para desenvolvimento da história é tão importante quanto as ações e eventos dos personagens. É uma relação de pertencimento que implica na concepção de que tal narrativa não poderia ter ocorrida em outro lugar.” (p. 288)

Ainda ressalta Fioravante (2018) que

[...]A paisagem como lugar é geralmente retratada em long-shots nos quais a câmera possibilita ao espectador visualizar uma grande distância. Geralmente apresentadas no início dos filmes ou em momentos estratégicos que existem a exaltação da paisagem, essas tomadas tendem a apoiar-se em ícones e estereótipos de lugares para estabelecer um mapa cognitivo da locação geográfica da narrativa. (p. 288)

O sucesso dessas representações está definido pela capacidade do espectador de entender os ícones atribuídos a tal paisagem. Tal processo é viabilizado pela repetição constante de símbolos no cinema, televisão e outras mídias. Assim, determinadas paisagens acabam por criar um legado representacional o qual facilita a construção e o estabelecimento uma forte conexão acerca da narrativa e a paisagem como lugar.

Higson (1987) afirma que, em alguns casos, a paisagem de um filme pode ser meramente um espetáculo, isto é, ao belo e o que é visualmente agradável. Articulando um grande número de elementos, essas paisagens podem ser algo atraente, construído para satisfazer o prazer da audiência. Elas também resultam de narrativas que por questões de coerência necessitam a criação de uma *paisagem espetáculo*.

Seja devido a sua beleza, ou em virtude da curiosidade e interesse que despertam, essas paisagens possuem em sua base a criação de um forte apelo visual ao público. Destaca Fioravante (2018) que:

A paisagem espetáculo traz consigo, além de reflexões estéticas, discussões acerca das relações de poder e os geógrafos concentram-se na investigação do que é considerado belo, quem olha e sobre o que, especificamente, olha-se. Os trabalhos desenvolvidos por Mulvey (1975) e Hanson (1990; 1991) buscam compreender a construção do regime escópico construído por Hollywood. De acordo com Mulvey (1975) o charme e o glamour dos filmes hollywoodianos são provenientes de uma série de técnicas que manipulam o meio para estabelecer significados que criam sentimentos de escopofilia na audiência. (p. 289)

Ainda destaca que para Hanson (1990), a câmera controla o olhar do telespectador a partir da dinâmica antecipação e frustração dos seus desejos. A noção de espetáculo é, logo, embasada em uma construção de imagem que é ilusória e submerge o público em uma relação própria de visualização.

A ideia de espetáculo no cinema traz a tona considerações estéticas da imagem e os geógrafos argumentam que tais imagens produzem um efeito no espectador de uma forma mais, conforme os autores (AITKEN & ZONN, 1994) “mais percentual do que propriamente intelectual”. Com advento de novas tecnologias na indústria cinematográfica, cada vez mais cineastas estão escolhendo por essa forma de paisagem cinemática, levando em consideração a coerência e as necessidades da estrutura narrativa.

Ao entender a *paisagem metáfora* é relevante considerar que a imagem é anunciada na tela possui algumas características gerais. Para Fioravante (2018) coloca que:

Primeiramente, pode-se apontar que a imagem desenvolve uma relação dialética com o espectador a partir da criação de um complexo afetivo-intelectual. Isso significa que, por mais que o cineasta seja responsável pela criação de grande parte dos significados os quais a imagem em movimento transmite, parte dessa significação é feita a partir do contato destas com a audiência. (p. 290)

De outra forma, é possível afirmar que tudo aquilo que é exibido na tela possui significado, e que esse sentido se aprofunda no momento em que se torna visível e entra em contato com o espectador.

Essas significações produzidas aparecem, na Teoria do Cinema, associadas à noção de metáfora, uma das principais ferramentas pelas quais os cineastas atribuem simbolismo às obras filmicas. Martin (2011, p. 104) define a metáfora no cinema como a “justaposição, por meio da montagem, de duas imagens que, confrontadas na mente do espectador, produzem um choque psicológico, choque esse que deve facilitar a percepção e a assimilação de uma ideia que o diretor deseja exprimir pelo filme”. De acordo com o autor, existem, em geral, três tipos principais de metáforas filmicas: (1) plásticas; (2) dramáticas; e (3) ideológicas. Contudo, é a metáfora dominante e dramática que confere ao filme sua tonalidade expressiva.

Nesse sentido, Fioravante (2018) destaca que “[...] as paisagens cinematográficas podem ser criadas para sustentar e/ou retratar a condição mental de um personagem” (p. 290). Por meio da manipulação espacial, é possível construir paisagens capazes de evidenciar características sociais e, ao mesmo tempo, reforçar aspectos subjetivos dos personagens para o espectador (ESCHER, 2006). A paisagem metafórica, portanto, estabelece uma relação entre o personagem e o espaço em que a narrativa se desenvolve, na medida em que significados e ideologias são incorporados à paisagem (DURGNANT, 1965).

Ainda sobre as metáforas da paisagem, Fioravante (2018) afirma que:

As metáforas cinemáticas também podem ser consideradas enquanto dispositivos retóricos ou tropos literários. Um exemplo clássico é a tristeza de uma personagem ser representada por uma paisagem chuvosa, bem como, a utilização de uma paisagem desértica para representar a localização do mal ou demonstrar conflito mental e insegurança. (p. 290)

Neste sentido, é capaz de afirmar que a paisagem metafórica constitui na criação de determinados estereótipos a respeito dos locais os quais vinculam características comportamentais, culturais e também, ambientais a lugares específicos. Johnston *et.al.* (2000) argumenta que as metáforas são capazes de estruturar paradigmas tendo em vista que constroem maneiras comuns de visualização da paisagem para um grupo social ou cultural. Assim, Fioravante (2018) “a paisagem então, passa a ser vista enquanto o local onde os

significados são constatados e negados.” (p. 291)

A paisagem como trabalho e função é herdeira, sobretudo, das propostas de Mitchell (2000). Em conformidade com o autor a noção de paisagem é duplamente um trabalho (produto da atividade humana que consegue e prender sonhos, desejos e injustiças do sistema social) e uma função (algo que opera enquanto um agente social no desenvolvimento de um local).

De acordo com Aitken & Dixon (2006), os filmes britânicos das décadas de 1950 e 1960, também chamado de *kitchen sink*, são um ótimo exemplo desse tipo de abordagem da paisagem. Segundo Fioravante (2018) afirma que:

[...] os filmes britânicos focam no cotidiano da classe trabalhadora evidenciando uma paisagem que acaba por desestimular o personagem que busca por ascensão em um ambiente urbano comumente desolador, violento e injusto. (Fioravante, 2018, p.291)

Nesse sentido, a paisagem trabalha e funciona a partir de criação de um processo de desânimo para o personagem.

Por fim, temos a *paisagem como meio* uma das formas mais compreensível entre a Geografia e o Cinema uma vez que Fioravante (2018) “implica a consideração da paisagem enquanto o meio a partir do qual as ações se desenvolvem” (p. 292). Isso não quer dizer que são simples planos de fundo, e sim, são configurados enquanto meio possibilidade a visualização de determinadas formas e práticas sociais.

Para Fioravante (2018)

Essa abordagem foi predominante nos primeiros estudos sobre Cinema e Geografia e apresenta, certamente, uma clara influência saueriana na medida em que a morfologia da paisagem é retratada nos filmes a partir da sua conexão com aspectos culturais. O realismo cinematográfico também tem força nessa concepção de paisagem já que o meio demonstra com acuidade as práticas culturais de determinados grupos as quais encontram-se impressas nas *paisagens meio*. (p. 292)

Afinal, é indispensável entender que cada uma dessas construções teóricas da paisagem cinematográfica possui suas próprias características que as distingue das demais concepções, contudo, isso não significa que a paisagem concebida enquanto lugar também não deve ser abordada enquanto uma paisagem metáfora ou espetáculo. Cada uma dessas noções de paisagem está compreendida dentro da outra e sua forma de abordagem depende, a priori, do desígnio da pesquisa do professor de geografia.

A linguagem audiovisual possibilita uma abordagem ampliada dos conceitos fundamentais da Geografia, como paisagem e lugar. A imagem em movimento, por meio de vídeos, curtas-metragens ou documentários, permite explorar não apenas os aspectos visíveis da paisagem, mas também suas dimensões simbólicas, afetivas e narrativas.

Segundo Callai (2005), a paisagem é expressão das ações humanas sobre o espaço e, portanto, carrega marcas da história, da cultura e das relações sociais. O vídeo, nesse sentido, permite captar essas marcas em múltiplas escalas e temporalidades, evidenciando contrastes e permanências que estruturam o espaço urbano.

A produção de vídeos sobre territórios específicos contribui para ressignificar o conceito de lugar, sobretudo quando envolve estudantes e o professor-pesquisador como coautores do processo. O uso do audiovisual possibilita representar o lugar como espaço vivido, permeado por pertencimento, memórias e significados compartilhados, superando a mera descrição física ou cartográfica. Nesse contexto, os alunos passam a se reconhecer como sujeitos situados, cujas narrativas e experiências compõem a pluralidade e a complexidade dos lugares urbanos.

Ao construir narrativas próprias sobre seus bairros, os estudantes evidenciam o lugar como espaço atravessado por identidades, afetos e práticas cotidianas, mas também por processos de exclusão, precarização e estigmatização, dimensões centrais da segregação socioespacial que estrutura o tecido urbano de São Gonçalo. Tal movimento favorece o reconhecimento dos sujeitos como participantes ativos da produção do espaço, compreendendo suas realidades não apenas como cenários, mas como construções sociais complexas.

Simultaneamente, o professor-pesquisador atua como mediador crítico, articulando teoria e prática, orientando escolhas estéticas e políticas que atravessam a produção das imagens e problematizando as relações entre representação, espaço e poder. Nessa perspectiva, o audiovisual se constitui tanto como recurso pedagógico quanto como método de pesquisa qualitativa, integrando educação geográfica, reflexão epistemológica e produção cultural.

Ao incentivar a realização de curtas-metragens sobre comunidades gonçalenses, a escola estimula a emergência de novos olhares sobre a cidade, capazes de revelar realidades frequentemente invisibilizadas pelas narrativas oficiais. Trata-se de uma prática educativa que assume dimensão política, ao afirmar o direito à cidade e fortalecer discursos contra hegemônicos que tensionam visões homogêneas da urbanização. As produções audiovisuais dos estudantes mostram a cidade a partir de dentro, suas ausências de equipamentos públicos,

os longos deslocamentos, as barreiras simbólicas entre bairros e os limites impostos pela precariedade, evidenciando como a segregação socioespacial se manifesta no cotidiano.

Assim, o uso do audiovisual no ensino de Geografia, especialmente no contexto de São Gonçalo, possibilita articular análise crítica, criatividade e participação ativa dos estudantes, oferecendo instrumentos para compreender e intervir na realidade urbana. Ao transformar experiências vividas em narrativas imagéticas, essa abordagem contribui para que os alunos interpretem sua cidade como resultado de disputas, escolhas políticas e processos históricos, e não como um dado natural. Desse modo, a prática pedagógica se consolida como espaço de resistência, conscientização e construção coletiva de novos sentidos para o território.

Portanto, ao incentivar a produção de curtas-metragens sobre suas comunidades, a escola favorece o surgimento de outros olhares sobre a cidade — olhares que valorizam a cultura local, denunciam injustiças e afirmam o direito à cidade. Essa prática é, simultaneamente, educativa e política, pois legitima narrativas contra hegemônicas capazes de tensionar discursos dominantes e revelar as múltiplas faces da urbanização brasileira.

3.2 Direito à cidade

No ano de 1968, no livro *O direito à cidade*, o sociólogo Henri Lefebvre (2001) discorreu, de maneira crítica, sobre a forma como a burguesia, com seu projeto de cidade, dismantelou toda a vida urbana e suas inúmeras riquezas. O urbanismo, projetado enquanto uma ideologia para o autor, é indicado como ferramenta essencial da burguesia na transformação do espaço urbano e considerado uma espécie de alteração espacial na pretensão de um espaço social harmonioso e normalizadora.

Fruto das modificações pelas quais a sociedade vinha passando, como decorrência do processo de industrialização, o urbanismo sucederia como uma estratégia de classe, almejando a reorganização da cidade sem qualquer vínculo com a realidade do proletariado; esse momento-chave é assinalado por Lefebvre na França pós-Comuna de Paris, visto que era fundamental conter a classe trabalhadora e, concomitantemente, produzir condições apropriadas para as exigências introdutórias do capitalismo industrial.

A viabilidade de uma democracia no espaço urbano, oriunda da experiência da Comuna, colocou em xeque os privilégios da classe hegemônica. Para isso, com o objetivo de defender seus privilégios e sua própria reprodução social, a burguesia comporta-se no sentido

de retirar o trabalhador dos centros urbanos. A essa prática Henri denomina destruição da urbanidade, a qual tem o sentido de extermínio da própria vida urbana, o que deduz, nas palavras de Lefebvre, “encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade” (Lefebvre, 1969, p. 20).

Anos após o lançamento do livro de Lefebvre, cerca de trinta anos depois, outro autor, também sociólogo, aponta para uma adversidade de natureza semelhante, agora associada à globalização e ao gradativo processo de reformulação do capital, conforme o poder burguês se torna gradualmente extraterritorial, apropriando-se das técnicas concedidas pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte. Zygmunt Bauman (1999) reconhece a atuação da burguesia em um desejo de isolar-se, de escapar do inconveniente encontro com a alteridade. O isolamento corporal e material se concretiza em zonas de habitação para elites. Não bastasse a desterritorialização na esfera da especulação financeira ou das relações de produção, as elites e, mais recentemente, as pseudoelites (classe média) estão construindo para si espaços proibidos (Bauman, 1999, p. 27-28), caracterizando um processo de autossegregação e tentativa de ruptura com a vida urbana, da mesma maneira que retratada por Lefebvre: encontro, confronto, reconhecimento.

[os] espaços urbanos onde os ocupantes de diversas áreas residenciais podiam se encontrar face a face, travar batalhas ocasionais, conversar, discutir, debater ou concordar, levantando seus problemas particulares ao nível de questões públicas e tornando as questões públicas assuntos de interesse privado – essas ágoras ‘públicas/privadas’ que fala Castoriadis – estão rapidamente diminuindo em número e tamanho. (Bauman, 1999, p. 27-28)

Fundamentado, nesse contexto, a evidente distinção conforme ao poder de apropriação da cidade pelos inúmeros grupos sociais, e bastantes ocasiões por sujeitos ímpares; uma discrepância erguida acerca do auxílio do modo de produção capitalista, na qual possibilidades da retenção de terras urbanas estão retidas na mão de escassos indivíduos, e aonde diversas mãos chegam a dispor uma parcela ínfima. Considera-se que tais indagações afluem num debate mais prazeroso para as aulas de geografia nas escolas.

A discussão a respeito da apropriação da cidade provoca volumosos indícios para a compreensão da desigualdade socioespacial, posto que, por meio da análise das distinções acerca dos lugares é capaz de atingir mediante ao entendimento do arranjo espacial e, assim, da fragmentação da cidade - oriundo de processo bastante desigual de produção e organização urbana, possível afirmar e confirmar, que

[...] o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada”, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes, parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças. [...] A luta pelo direito à cidade, aos seus lugares, ao consumo mais autônomo e consciente de seus lugares e objetos, ao ambiente, é, assim, um exercício de cidadania (Cavalcanti, 2008, p. 83)

Sabendo disso, Harvey (2014, p. 20) salienta que o direito a cidade é objeto de disputa e pode ser utilizada por inúmeros e diferentes atores sociais, tal como: donatários de terras, assim como, grupos subalternizados, e está a critério de quem atribuirá sentido. Contudo, atualmente, ela se encontra aprisionada nas mãos de uma minoria detentora de ampla parcela do capital, na qual configuram a cidade da maneira que mais lhe são úteis. Nesse sentido, aparece a necessidade de disputa dos oprimidos assinalar e exigir o direito a cidade para si.

Assim, o embate não deve ser ligado no esforço de recuperação, nesta ocasião, o pretérito. A requisição do direito à cidade, em Lefebvre (2001), é preciso leva a composição de um novo urbanismo, dedicado às pretensões de seus cidadãos, e não exigências do capital. Como notado abaixo:

Impossível considerar a hipótese da reconstituição da cidade antiga; possível apenas encarar a construção de uma nova cidade, sobre novas bases, numa outra escala, em outras condições, numa outra sociedade. Nem retorno (para a cidade tradicional), nem fuga para a frente, para a aglomeração colossal e informe – esta é a prescrição. Por outras palavras, no que diz respeito à cidade, o objeto da ciência não está determinado. O passado, o presente, o possível não se separam. (Lefebvre, 2001, p. 106).

Observa-se que o direito à cidade apresentado por Lefebvre detém um aspecto utópico da vida em sociedade. Em refutação à lógica mercantilizada de produção do espaço, Lefebvre indica o direito à cidade enquanto prioridade do valor de uso em relação ao valor de troca na prática da vivência urbana dos cidadãos, de modo que consigam ser os guias do próprio processo de desenvolvimento e descoberta da cidade.

Além disso, cabe salientar que o direito à cidade não pode ser equivocado, tampouco reduzido às demandas por acesso à moradia digna, bastante recorrentes no noticiário brasileiro. Ao mesmo tempo em que o direito à cidade é mentor de uma nova sociedade, erguida na convivência entre os cidadãos, a procura por habitação digna não abrange,

obrigatoriamente, essa característica emancipatória. Evidentemente, as ações no que diz respeito à aquisição de uma residência decente auxiliam a arquitetar um horizonte político mais íntegro e adequado, modificando o arranjo do espaço urbano; no entanto, é necessário ressaltar que o direito à cidade vai além, buscando a construção de algo novo. De acordo com Harvey (2014, p. 33):

O direito à cidade [...] não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas (por assim dizer), definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito.

Entretanto, as concepções filosóficas e sociológicas de Lefebvre não transpuseram o bastante para reprimir a ascensão do capital financeiro em relação à cidade e a mercantilização da vida humana, em razão disso é primordial incrementar o conceito de direito à cidade, destacando a realidade política e econômica. Assim como evidencia Edésio Fernandes (apud Von Gehlen, 2015, p. 242):

O fato é que o conceito de ‘direito à cidade’ de Henri Lefebvre foi muito mais uma plataforma político-filosófica e não explorava diretamente como, ou em que medida, a ordem legal que determinava o padrão excludente de desenvolvimento urbano. Aos argumentos sociopolíticos de Lefebvre, deve ser acrescentada uma outra linha, ou seja, argumentos jurídicos que nos permitam construir uma crítica à ordem legal não apenas na perspectiva de valores sociopolíticos ou humanitários, mas desde dentro da própria ordem legal. (Gehlen, 2015, p. 242)

Como salienta o autor, é preciso agregar fundamentos jurídicos às convicções de Lefebvre, visto que a configuração jurídica sempre atuou regulando e legitimando as relações que, de fato, se estabelecem no espaço urbano. Nessa perspectiva, cabe evidenciar o esforço empreendido por distintos atores coletivos na elaboração da Carta Mundial pelo Direito à Cidade, construída a partir de diversos Fóruns Sociais ao redor do mundo, cujo principal propósito é a defesa da gestão democrática da cidade. Na Carta, identifica-se a assinalação de três elementos substanciais para a concretização do direito à cidade: 1) o princípio do exercício pleno da cidadania; 2) a gestão democrática da cidade; e 3) a função social da propriedade e da cidade.

Buscando articular o conceito de Lefebvre ao arcabouço jurídico, destaca-se a publicação, no Brasil, do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001), editado

para regulamentar os artigos 182 e 183 da Constituição da República e apontado internacionalmente como um modelo de política urbana. De modo geral, pode-se afirmar que o Estatuto da Cidade visa assegurar o pleno cumprimento das funções sociais da propriedade e da cidade, bem como a promoção do bem-estar coletivo da população.

Sendo assim, a noção de “direito à cidade”, cunhada por Henri Lefebvre (2001) e retomada por David Harvey (2014), ultrapassa a ideia de simples acesso aos espaços urbanos. Trata-se de um direito coletivo de transformação, de apropriação e de participação ativa nos rumos das cidades. Em contextos marcados pela desigualdade, como o brasileiro, esse direito se expressa nas lutas por moradia digna, mobilidade urbana, espaços públicos e reconhecimento das múltiplas formas de habitar e produzir a cidade.

A noção de direito à cidade, portanto, extrapola a possibilidade formal de acesso ao espaço urbano. Em municípios como São Gonçalo, onde a segregação socioespacial se manifesta de forma contundente, seja na distribuição desigual dos equipamentos públicos, seja na precariedade da mobilidade e dos serviços urbanos nas periferias, o direito à cidade configura-se não apenas como reivindicação normativa, mas como demanda concreta e cotidiana. A fragmentação do espaço gonçalense, marcada pelo distanciamento entre centralidades urbanas e bairros periféricos, evidencia como as políticas públicas nem sempre conseguem romper com padrões históricos de exclusão, reforçando desigualdades e limitando o acesso das populações mais vulneráveis às oportunidades urbanas.

Nesse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado para a promoção de uma formação crítica comprometida com a leitura e a transformação da realidade. Trabalhar o direito à cidade no ensino de Geografia implica analisar as condições materiais de vida, os mecanismos de exclusão e os processos de resistência presentes nos territórios. Práticas pedagógicas que articulam o cotidiano dos estudantes, seu lugar de fala e as dinâmicas socioespaciais da cidade possibilitam a construção de um conhecimento geográfico vivo, situado e politicamente significativo.

A produção de vídeos sobre os territórios, desenvolvida pelo professor-pesquisador, insere-se nesse horizonte como ferramenta que potencializa o diálogo entre teoria e experiência. Ao registrar paisagens, contrastes socioespaciais e trajetórias urbanas, o audiovisual permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos do espaço, compreendendo criticamente os processos que conformam São Gonçalo. O professor, ao atuar como mediador e produtor, articula pesquisa acadêmica, linguagem audiovisual e reflexão geográfica, constituindo uma prática pedagógica que não apenas interpreta a segregação

socioespacial, mas mobiliza os estudantes a compreenderem seu papel na construção de cidades mais justas e democráticas.

Assim, a escola, enquanto espaço de formação crítica, deve incorporar debates que promovam práticas pedagógicas articuladas ao cotidiano vivido pelos estudantes, de modo a aproximar o saber escolar das experiências concretas dos sujeitos em seu espaço social. Nesse contexto, a produção de vídeos sobre os territórios configura-se como ferramenta privilegiada, permitindo que os estudantes, na condição de espectadores e analistas, reconheçam e interpretem as múltiplas dimensões dos espaços urbanos apresentados. O docente, como mediador e produtor, articula pesquisa, conhecimento geográfico e linguagem audiovisual, consolidando uma prática pedagógica que aproxima teoria e experiência vivida, promovendo a formação crítica e o engajamento dos estudantes com os problemas concretos do espaço urbano.

3.3 Ensinar-aprender sobre a cidade, por meio do audiovisual

Nesta seção, volta-se o olhar sobre uma base conceitual que discute sobre a reflexão da cidade. Este embasamento teórico-conceitual é pertinente, pois se parte do princípio de que um documentário é uma representação da “realidade”, constituída por imagens e sons e amparada em uma narrativa visual-sonora-textual, composta de paisagens geográficas de lugares específicos, apreendidos no tempo e no espaço.

A compreensão do lugar de moradia dos alunos pode servir como base para o entendimento de espaços urbanos em outras escalas, em níveis de complexidade menores ou maiores (a rua, o bairro, a cidade pequena, a metrópole). Esta pesquisa entende a cidade como um lugar e ao mesmo tempo um agrupamento de lugares, um espaço cotidiano de diversos eventos geográficos e equipamentos.

Pode-se considerá-la como um conjunto de lugares apropriados e produzidos por grupos sociais que experimentam tempos e ritmos diferentes. Corresponderia a uma produção social, espacializada a partir das necessidades individuais e coletivas dos sujeitos moradores do urbano que, por vezes, disputam territórios.

Com base nessa ideia, entende-se que a cidade é analisada segundo diferentes dimensões. Segundo Abreu (2005, p. 97), o território urbano é composto de “[...] espacialidades e temporalidades reconhecidas pelo processo de produção do espaço que gera formas, conteúdos e representações que se inserem em vários níveis de investigação e

em diversas escalas espaciais”. Desse modo, há a possibilidade de apreender este conceito a partir da ótica do lugar.

Seguindo esta lógica, a cidade vista pela perspectiva do local pode representar os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Este compartilhar passa a exigir regras de conduta para convívio (Callai, 2000). Nesta direção, um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura deste espaço, do lugar que acolhe, abriga, mas que impõe regras para os que nele habitam.

Na atual conjuntura, no contexto de globalização, onde o processo de urbanização concebe uma das principais características, com tamanha intensidade a cidade atribui-se enquanto algo de cunho expressivo. Quando se refere ao Brasil, por exemplo, as cidades abrange cerca de 84% da realidade da população brasileira (IBGE, 2018), estando marcadas por intenso multiculturalismo e distintas maneiras de conviver no urbano.

Dessa forma, Cavalcanti (2008) elucida que a cidade se estabelece enquanto lugares de encontros e de diferenças, na qual são prosperas e consideráveis a prática do espacial do cotidiano. Sendo as cidades podem ser conceituadas enquanto fundamentais para a vida social, em que não só se concentra o acúmulo de capital, mas também a cultura e o saber. Existe uma abundância de ações e objetos efetuados pelo indivíduo, a qual provoca uma espacialidade bastante complexa e controversia (Lefebvre, 2001).

A cidade é uma composição humana, molda na materialidade a partir da substancia urbano gerado através das relações sociais. Isto é, conforme Lencioni (2008, p. 114) que a cidade é objeto e o urbano fenômeno. Baseado em Lefebvre, Carlos (1994, p. 50) retrata a cidade como, “antes de tudo, trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o não construído (a natureza)”. Enquanto Mark Gottdiener mostra o aspecto da produção do espaço de Lefebvre, expõe que o espaço:

[...] é uma localização física, uma peça de bem imóvel, e ao mesmo tempo uma liberdade existencial e uma expressão mental. O espaço é ao mesmo tempo o local geográfico da ação e a possibilidade social de engajar-se na ação. Isto é, num plano individual, por exemplo, ele não só representa o local onde ocorrem os eventos (a função de receptáculo), mas também significa a permissão social de engajar-se nestes eventos (a função da ordem social). (2010, p. 127).

Assim, conforme o espaço mostra-se em Lefebvre (2001) como algo que excede a situação de cenário onde as coisas decorrem. O entendimento do espaço urbano com suporte nessa diretriz teórica acompanhará tais concepções, sendo não somente enquanto espaço de

distribuição de materialidades específica. Mas também como um local de possibilidades no que tange as relações sociais. Compreender a cidade como um espaço social necessita, indispensavelmente, na qual se retratarmos a respeito da apropriação da mesma, já que um espaço só é concebido enquanto socialmente produzido uma vez que ocorra apropriação.

Ao explorar sobre cidade por Corrêa (2001), o mesmo afirma que é uma configuração de organização do espaço pelo indivíduo, assim como a expressão concreta de processos sociais na figura de um ambiente construído acerca do meio geográfico. Sendo assim, para o autor, há modeladores da organização do espaço, na qual possuem o meio de produção (proprietário de terras, empresários de grandes corporações e o Estado), espontaneamente, afasta um percentual bastante significativo da sociedade em relação ao desfrute dessa organização - decorrente a próprio modo de produção capitalista. Assim, observa-se que a cidade é também um local de injustiça social, em que os bairros de baixa renda que não usufrui de serviços sociais ou obtém de maneira precária.

É nessa perspectiva que ambos os conceitos necessitam estar harmonizados entre si, envolve uma enorme percepção na qual sua indissociabilidade seja o alicerce para a análise de processos e dinâmicas frutificadas nesses espaços, concedendo a compreensão da sociedade urbana em suas diversas peculiaridades. Nesse aspecto que a Cavalcanti (2008, p.66) destaca que “Não se pode fazer uma separação absoluta entre espaço urbano e cidade, assim como, numa análise dialética, não se pode fazer uma separação absoluta entre forma e conteúdo”.

A cidade é uma produção sócio-histórica do ser humano abrangendo ações, objetos, materializações do movimento da sociedade (Santos, 1996), o que se pode reconhece, nessa circunstância, tendo como exemplo, uma heterogeneidade de cultura, formas, lazer, tensões. Portanto, essas materializações são vivenciadas e praticadas por esses sujeitos, o que dirige a pensar que a cidade, em si, integra conteúdos didáticos, pois é uma composição histórico-geográfica da sociedade, isto é, uma construção do mundo, repleta de complexidade, ainda pode ser trabalhada enquanto experiência pedagógica.

A casa e rua são os primeiros espaços geográficos na qual os discentes experimentam e conforme Da Matta (1997, p.15) estes espaços são bem mais cujo simples espaços geográficos:

[...] estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de possibilidade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (Da Matta, 1997, p. 15)

Segundo Da Matta (1997), casa e rua constituem “categorias sociológicas” fundamentais para compreender como a sociedade pensa, vive e se organiza historicamente. A casa, enquanto espaço privado, associa-se ao íntimo, ao pertencimento e à estabilidade; a rua, por sua vez, configura-se como espaço do deslocamento, do encontro, do risco e do confronto entre sujeitos, sendo o lugar onde a vida social se expressa de forma mais intensa.

Esses espaços estruturam o cotidiano dos indivíduos e constituem o primeiro campo de experiências socioespaciais de crianças e adolescentes. Ruas, bairros, comércios, escolas, hospitais, centros e periferias oferecem múltiplas possibilidades de leitura da cidade e de construção inicial do pensamento geográfico. Como afirma Milton Santos (1996), o espaço é forma-conteúdo, isto é, materialidade indissociável das relações sociais que a produzem. Assim, é na vivência desses espaços que os sujeitos constroem vínculos, sentidos e compreensões sobre o mundo.

Nesse contexto, a cidade apresenta-se como potente alternativa para o ensino de Geografia, por possibilitar a aproximação entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes. A leitura da cidade favorece a compreensão de temas como mobilidade, moradia, desigualdades socioespaciais, trabalho, cultura, tecnologia, permanências e transformações do espaço urbano, contribuindo para superar a distância entre currículo e realidade.

Apesar disso, o currículo de Geografia ainda se mostra, muitas vezes, excessivamente normativo e fragmentado, o que dificulta o reconhecimento das experiências locais dos discentes como parte constitutiva do conhecimento geográfico. Pensar a cidade como objeto de reflexão implica reconhecê-la como espaço privilegiado das práticas sociais e, portanto, como lugar de formação cidadã (Cavalcanti, 2008).

Dessa forma, a Geografia escolar pode contribuir para a construção de uma leitura crítica do espaço urbano, articulando diferentes escalas de análise e valorizando as práticas espaciais cotidianas. Nesse processo, o professor assume papel central ao desenvolver metodologias que estimulem a observação, a interpretação e a problematização do entorno vivido.

A produção de materiais audiovisuais pelo professor-pesquisador insere-se nesse horizonte como estratégia pedagógica que potencializa a leitura da cidade. Ao utilizar o vídeo como instrumento de investigação e representação do espaço, o docente articula linguagem, teoria e realidade, favorecendo aprendizagens críticas, contextualizadas e socialmente significativas.

3.3.1 Qual o sentido de relacionar ensino de cidade e audiovisual

A Geografia escolar, enquanto ciência, estrutura-se a partir de categorias e conceitos próprios. Conforme Cavalcanti (2017), são esses conceitos geográficos que orientam o trabalho pedagógico nas escolas, conduzindo temas de natureza espacial e possibilitando interpretações críticas da realidade vivida pelos discentes.

Nesse sentido, a finalidade central da Geografia escolar é criar condições para que os estudantes compreendam as contradições do espaço em que vivem e no qual realizam suas práticas cotidianas, reconhecendo os diferentes fenômenos da vida social e do mundo do trabalho que se materializam no espaço geográfico.

Os jovens são constantemente instigados por experiências sociais, históricas e espaciais e podem atuar como sujeitos participativos na realidade em que estão inseridos, mobilizando saberes prévios e vivências cotidianas. Por isso, torna-se fundamental investigar o cotidiano e as experiências socioespaciais dos estudantes (Paula, 2016).

Articulada ao conhecimento do cotidiano e a temas geográficos, a Geografia escolar apresenta-se como instrumento capaz de desenvolver a compreensão da cidade a partir da perspectiva do discente. Nesse processo, os alunos são convidados a refletir sobre seu espaço de vida, reconhecendo e analisando experiências e elementos do habitat urbano. A produção de vídeos sobre os territórios, realizada pelo professor-pesquisador, constitui uma estratégia pedagógica central, permitindo que os estudantes interpretem imagens e narrativas sobre a cidade, mesmo sem participarem diretamente da produção audiovisual. Essa abordagem possibilita articular pesquisa, conhecimento geográfico e linguagem audiovisual, aproximando teoria e prática e favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão do espaço urbano.

Salienta Cavalcanti:

O ensino de geografia possibilita formar cidadãos, para que conheçam, de fato, a cidade em que vivem; para que compreendam essa cidade como um espaço produzido por meio de projetos sociais e políticos determinados; para que vejam sua participação nessa produção como algo viável, desejável, que pode de fato contribuir para a garantia de melhor vida coletiva possível. (2008, p.152-153)

Na Geografia escolar, existe uma multiplicidade de alternativas metodológicas para o ensino dos conteúdos. Portela (2017, p. 14) afirma que “a cidade mobiliza referências

relacionadas ao vivido, ao percebido, ao imagético, às identidades, aos modos de vida, às territorialidades e a outras dimensões inerentes à elaboração do conceito de cidade”. Nessa perspectiva, o ensino da cidade legitima-se não apenas como abordagem conceitual, mas como leitura do vivido, das práticas sociais e das experiências cotidianas dos sujeitos no espaço urbano.

Diversos autores destacam que, no ensino da cidade, o docente deve atuar como mediador do processo de construção do conhecimento (Cavalcanti, 2017; Portela, 2017; Paula, 2016). Para isso, torna-se fundamental reconhecer os saberes prévios dos estudantes, compreender os lugares que frequentam, os desafios que enfrentam e as representações que constroem sobre a cidade, articulando essas experiências aos conteúdos e conceitos geográficos.

Nesse contexto, o professor-pesquisador, ao produzir vídeos sobre os territórios, atua como articulador do conhecimento, permitindo que os estudantes, na condição de espectadores, interpretem e reflitam sobre diferentes lugares e dinâmicas urbanas. Essa prática favorece a compreensão do espaço vivido e, simultaneamente, amplia o olhar para além da escala local, articulando experiência cotidiana e análise geográfica mais ampla (Portela, 2017).

A importância da Geografia para a vida dos alunos será evidenciada quando lhes forem dadas as condições de se expressarem sobre seus modos de vida, seus desafios, seus temores, seus sucessos, suas perspectivas, suas dúvidas, e tudo mais que envolva seu cotidiano. O ensino da geografia pode apropriar-se dos saberes dos alunos para estimular o conhecimento do lugar, da cidade, do Brasil e do mundo, o que é essencial para que o aluno seja um cidadão proativo. (p. 28)

E, da forma que declara Cavalcanti (2017) ensinar geografia encaminha-se muito afora de temas e conteúdos, é orientar maneiras distintas de avistar e pensar geograficamente a escola, o bairro, a cidade, o país no meio de inúmeras escalas, é provocar um andamento do pensamento geográfico, na qual guia o estudante a notar a realidade por conteúdos da ciência geográfica.

Na interpretação do pensamento geográfico do educando, no tocante ao ensino de cidade, o professor tem potencial gozar numerosas linguagens no ensino, entre outras a produção audiovisual de curta-metragem, uma vez que a confecção de vídeos exhibe diversas possibilidades ao engloba imagem, som e narrativa. Constata-se mediante a linguagem “um sistema de signos pelo qual o homem compartilha seus pensamentos e sentimentos com os seus pares, por meio da fala, da escrita, das imagens, do audiovisual, ou seja, cria

significação, ou, melhor dizendo, sentidos” (Medeiros, 2017, p. 17). A linguagem audiovisual, sobre tudo, há possibilidade de ser abrigada como:

[...] as formas de comunicação presentes na televisão, no cinema, na internet e nos dispositivos de armazenamento de dados e de comunicação que agregam simultaneamente som e imagem para transmitir mensagens para uma massa heterogênea, determinada e indeterminada de pessoas. (Medeiros, 2017, p.17)

O uso do audiovisual no ensino de Geografia constitui um importante colaborador do processo de ensino-aprendizagem, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da leitura crítica da realidade e da formação cidadã. Trata-se de uma linguagem próxima do universo dos estudantes, que cotidianamente consomem vídeos, filmes, séries e conteúdos digitais, sobretudo após a popularização da internet, que ampliou o acesso e a circulação massiva de imagens.

Nesse contexto, Medeiros (2017) destaca que, embora os conteúdos formais sejam fundamentais à formação do indivíduo, devem estar articulados ao cotidiano discente, tornando o processo educativo mais significativo. Cabe à escola ressignificar o universo audiovisual que atravessa a vida dos jovens, incorporando recursos tecnológicos que tornem o ensino mais dinâmico e conectado à realidade.

As imagens, historicamente presentes no ensino de Geografia, colaboram para a construção do sensível e da leitura do mundo. Contudo, como lembra Oliveira Jr. (2009 apud Ribeiro, 2013), elas produzem simultaneamente visibilidades e invisibilidades, podendo tanto ensinar quanto desorientar o olhar. Por isso, o trabalho pedagógico com o audiovisual exige mediação crítica, uma vez que toda linguagem é uma construção simbólica, e não um reflexo neutro do real (Gonçalves, 2006).

Nessa pesquisa, a produção de vídeos pelo professor-pesquisador configura-se como instrumento pedagógico e investigativo. Ao elaborar materiais audiovisuais sobre os territórios, o docente articula pesquisa acadêmica, linguagem audiovisual e ensino de Geografia, convidando os estudantes, na condição de espectadores, a interpretar criticamente imagens, narrativas e representações da cidade. O vídeo, assim, deixa de cumprir função meramente ilustrativa e passa a atuar como mediador do conhecimento geográfico.

Essa prática favorece uma educação do olhar, na qual imagem, som e narrativa potencializam a cognição visual e a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Como destaca Bornheim (1988), conhecer é também aprender a ver, educar o olhar para interpretar o mundo. Nesse sentido, o audiovisual integra ciência, sensibilidade e reflexão.

Ao tomar a cidade como objeto de leitura, a pesquisa reconhece que ela existe tanto como realidade material quanto como construção simbólica (Rama, 1985; Harvey, 2015). Lefebvre (2001) compreende o urbano como forma de viver, habitar e produzir relações, marcado por signos, conflitos e contradições. Em cidades como São Gonçalo, atravessadas por desigualdades socioespaciais, transformações da paisagem e lógicas diferenciadas de uso do solo, a produção audiovisual torna-se potente estratégia para revelar trajetórias, histórias e paisagens que configuram o espaço urbano.

Desse modo, o audiovisual no ensino de Geografia estimula processos cognitivos, amplia a percepção espacial e promove o estranhamento do cotidiano, ao recortar ângulos, enquadramentos e fragmentos da realidade. Essa mediação possibilita aos estudantes desenvolver uma leitura crítica do espaço vivido, articulando imagem, experiência e conhecimento geográfico.

a comparação entre fragmentos espaciais, entre a atual e a pregressa experiência [...], ao flagrante de pontos de contacto e diferenças de espaços e experiências e à ênfase ao realce de traços, dimensões, cores, texturas, fluxos, valorizados na composição de um uso. (Ferrara, 1988, p. 77)

A inserção da produção audiovisual para o ensino de geografia na escola presenteia

o potencial para tornar o aprendizado mais experimental, mais mão-na-massa, criativo, expressivo e divertido. A educação em arte midiática pode trazer prazer e cultura popular para a educação corrente, tornando a escola, assim, mais motivadora e relevante para os alunos. (Kellner e Share, 2008, p. 700)

Os estudantes tendem a se envolver mais intensamente quando entram em contato com recursos tecnológicos, uma vez que esses ampliam as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e favorecem o desenvolvimento da motivação, da curiosidade e do interesse. Como afirmam Nascimento et al. (2019), o engajamento do sujeito potencializa a aprendizagem, ao passo que, segundo Moran (2018), a emoção e o estranhamento despertam a atenção, condição fundamental para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, trabalhar a cidade por meio da linguagem audiovisual constitui uma estratégia potente no ensino de Geografia. A cidade é o espaço vivido dos estudantes, lugar de contradições, múltiplas funções e paisagens diversas, tornando-se referência central para a compreensão dos conteúdos geográficos. Estudar a cidade implica superar uma geografia mnemônica e avançar para uma educação geográfica que considere as relações da cidade, na cidade e com a cidade (Castellar, 2009), articulando experiências cotidianas, consciência espacial e formação cidadã.

O cinema e o audiovisual, desde suas origens, constituem linguagens de representação do cotidiano e do espaço urbano. As cidades tornaram-se cenários privilegiados das produções fílmicas, que não apenas reproduzem, mas reinterpretem a realidade, atribuindo valores simbólicos aos espaços (Arrais, 2017; Gomes, 2013). Assim, a cidade se apresenta como sujeito e objeto estético, produtora de imagens e significados.

Para Lefebvre (2009), a cidade existe simultaneamente como realidade material e como construção imaginária. Morin (2014) acrescenta que o espaço fílmico é um “duplo” do real: uma representação atravessada por afetos, símbolos e projeções subjetivas. Ao entrar em contato com essas imagens, o espectador estabelece relações entre o espaço idealizado do filme e o espaço vivido, ativando processos de identificação, afecção e reflexão.

Dessa forma, a linguagem cinematográfica, ao articular imagem, emoção e narrativa, favorece a compreensão das espacialidades urbanas, contribuindo para a formação de conceitos e para a leitura crítica do cotidiano. O audiovisual torna-se, assim, uma mediação pedagógica capaz de educar o olhar, estimular a percepção espacial e problematizar as formas de produção e apropriação do espaço urbano.

Essas reflexões ganham especial relevância em contextos marcados por desigualdades socioespaciais, como São Gonçalo. A segregação urbana, a precariedade da infraestrutura e a distribuição desigual dos serviços revelam contradições históricas que podem ser evidenciadas pela produção e análise de imagens. O cinema, nesse sentido, permite tornar visíveis territorialidades, trajetórias e paisagens frequentemente silenciadas, favorecendo a compreensão crítica das dinâmicas urbanas.

Assim, a articulação entre cidade, cinema e ensino de Geografia possibilita não apenas a aproximação entre conteúdo escolar e realidade vivida, mas também o desenvolvimento de uma leitura sensível e crítica do espaço, fundamental à formação do sujeito e do cidadão.

CAPÍTULO IV

A PRODUÇÃO DO VÍDEO

CAPÍTULO IV: A produção do vídeo

RESUMO

A reflexão proposta centra-se na materialidade da segregação espacial, analisada a partir do uso da cidade por seus habitantes e das transformações do espaço urbano orientadas pelos interesses dos agentes produtores do espaço, como grandes corporações e o poder público. Discute-se como a atuação desses agentes tem contribuído para a redução da presença do Estado na oferta de infraestrutura urbana, intensificando a pobreza urbana e os processos de segregação residencial.

Nesse contexto, evidencia-se a emergência de territórios controlados por grupos do tráfico varejista de drogas, que, por meio da instalação de barricadas, restringem tanto a ação do Estado quanto a livre circulação de pessoas e veículos, configurando novas dinâmicas de controle e apropriação do espaço urbano.

Por fim, destaca-se a importância de que os sujeitos que produzem e vivenciam os espaços segregados compreendam os processos históricos e sociais responsáveis por sua constituição, uma vez que tais processos se materializam nos objetos, nas formas e nas dinâmicas que estruturam os territórios favelizados da cidade de São Gonçalo.

Palavras-chave: Segregação espacial; Espaço urbano; Pobreza urbana; Produção do espaço; Territórios favelizados; São Gonçalo.

4.1 A evolução urbana do espaço de São Gonçalo

O município de São Gonçalo possui uma gênese conturbada. A cidade foi inicialmente emancipada no ano de 1890, quando se separou do município de Niterói. Nesse período, a região vivenciava um momento de ampla expansão da economia ligada à produção açucareira, marcada pela instalação de engenhos de cana-de-açúcar. Dessa forma, a autonomia político-administrativa simbolizava os interesses de uma aristocracia agrária que não se sentia representada pelos políticos de Niterói.

Em 1892, o município teve sua emancipação revogada, sendo São Gonçalo rebaixado à condição de vila. Somente em 1929 foi restabelecido o status de cidade e sede municipal (Araújo; Melo, 2014).

De acordo com Silva (2001), a configuração do espaço urbano de São Gonçalo se consolida a partir do início das práticas industriais e comerciais, que se intensificam no final do século XIX, período que pode ser considerado o primeiro ápice da produção do espaço urbano gonçalense.

Segundo Silva (2012), a formação industrial de São Gonçalo se fortalece a partir da década de 1940, momento em que ocorre, no Brasil, a transição de uma sociedade agroexportadora, escravocrata e baseada na acumulação primitiva de capital, para uma sociedade urbano-industrial, impulsionada pelos excedentes gerados pelo sistema anterior.

A expressiva concentração industrial e o caráter intenso e dinâmico da economia local levaram a cidade a receber o título de “Manchester Fluminense”. Entre as principais indústrias que integravam a economia gonçalense destacavam-se “[...] as de fundição, cerâmica, fósforo, conservas de peixe, artefatos de cimento, vidros e porcelanas, fogos de artifício, além das indústrias ligadas à construção naval e às instalações militares” (Moraes, 2014, p. 6).

Com a chegada de grandes indústrias, como Fiat Lux e Cimento Portland em Guaxindiba, intensifica-se o processo de urbanização. Esse processo se materializa, por um lado, nas demandas específicas das indústrias, que mobilizam o poder público municipal para a realização de obras de infraestrutura indispensáveis ao seu funcionamento e, em alguns casos, contam com sua atuação direta para viabilizar a instalação desses empreendimentos. Por outro lado, destaca-se a ação dos loteadores, impulsionada pela expressiva expansão populacional de São Gonçalo, resultante tanto do crescimento vegetativo quanto da chegada de migrantes atraídos pelas oportunidades de trabalho nas fábricas e estabelecimentos industriais da então chamada “Manchester Fluminense” (Silva, 2001). Esse contexto favoreceu a valorização fundiária e a proliferação de loteamentos.

Conforme aponta Rosa (2017, p. 277), “com a chegada do desenvolvimento industrial desde os anos 1920, instalam-se indústrias de cerâmica, metalurgia, transformação de pescado e produtos químicos”. Araújo e Melo (2014, p. 70) também destacam que, no início da década de 1940, São Gonçalo já possuía o segundo maior produto industrial do estado. Em 1940, o município alcançou a terceira maior participação no produto industrial e o sexto maior percentual de emprego industrial entre as unidades da federação (Araújo; Melo, 2014, p. 71–72).

Para Rosa (2017), apesar de apresentar menor equilíbrio econômico na década de 1950, a produção industrial de São Gonçalo chegou a superar a da capital do estado, o que é evidenciado pelos dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 2 – Dados de produção industrial de 1953

Municípios	Estabelecimentos	Pessoal ocupado	Energia elétrica, combustíveis e lubrificantes	Valor da produção	Fábricas que produzem mais de US\$ 600.000,00
Niterói	191	11.028	Cr\$ 52.613.000	Cr\$ 1.013.093.000	7
US\$ 12.644.000					
São Gonçalo	70	6.983	Cr\$ 105.995.000	Cr\$ 1.254.013.000	6
US\$ 15.700.000					

Fonte: Geiger (1956).

Rosa expõe que “este período de expansão industrial tem fenômeno correlato na ocupação da cidade, trazendo mão de obra que se expandiu espacialmente de forma horizontal” (Rosa, 2017, p. 277). O autor elucida que essa horizontalização urbana ocorre em decorrência do parcelamento do solo para a construção de moradias destinadas aos trabalhadores das fábricas, processo que resultou na transformação de áreas anteriormente agrícolas em loteamentos residenciais.

Segundo a autora (2017), esses loteamentos realizaram-se com maior intensidade nas décadas de 1940, 1950 e 1960, período que coincide com a fase da chamada “Manchester Fluminense”, termo utilizado para denominar a relevância que a cidade de São Gonçalo adquiriu em função de seu desenvolvimento industrial, conforme a narrativa de Palmier (1940), elaborada por ocasião do cinquentenário do município.

O parque industrial de São Gonçalo, considerado o mais importante do Estado do Rio e dos mais notáveis de todo o Brasil, coloca o Município em posição de grande destaque entre as demais regiões industriais do país. Bem merecida é a denominação “Manchester Fluminense” dada à cidade (Palmier, 1940, p. 121).

Conforme relatam Silva e D’Ávila (2015), no período de 1930 a 1945 as atividades industriais adquirem maior proporção no país a partir da produção realizada no próprio

território nacional, por meio do processo conhecido como substituição de importações. Os autores destacam que “o Estado se organiza e direciona as atividades econômicas, com amplo estímulo à indústria. Politicamente, a época era marcada pela ditadura do Estado Novo, durante a Era Vargas, estruturando um sistema político apoiado no personalismo e no clientelismo, em especial por meio de grupos de poder constituídos por indicações e intervenções” (Silva e D’ávila, 2015, p. 173-197).

São Gonçalo destacou-se ao longo do século XX por dispor de extensas áreas ainda pouco urbanizadas, o que favoreceu sua expansão industrial e residencial. Além disso, sua localização estratégica foi um fator decisivo para seu crescimento: o município está próximo de Niterói — que foi capital do antigo estado do Rio de Janeiro até 1975 — e também da cidade do Rio de Janeiro, que na época era o Distrito Federal do Brasil (até 1960).

Essa posição geográfica facilitava o escoamento de produção, a circulação de trabalhadores e o acesso aos principais centros administrativos e econômicos da região. Com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, e a transferência da capital federal para Brasília em 1960, a dinâmica regional mudou, mas São Gonçalo já havia consolidado sua importância como polo industrial e urbano na Região Metropolitana Fluminense.

Com a intensificação da demanda imobiliária, impulsionada pela grande concentração de trabalhadores nas indústrias e, conseqüentemente, pela necessidade de construção de moradias, vilas operárias, conjuntos habitacionais e infraestrutura urbana, as áreas rurais remanescentes passaram a ser progressivamente loteadas a partir da década de 1940. Esse processo redesenhou a configuração territorial e produziu novos atributos à região, acompanhando o avanço da ocupação urbana.

A construção da rodovia federal BR-101, cujo traçado percorre parte do território gonçalense, possibilitou uma conexão mais eficiente entre os bairros de São Gonçalo e os centros de Niterói e do Rio de Janeiro, favorecendo a expansão industrial e populacional. Esse crescimento estendeu-se, sobretudo, ao longo das margens da rodovia e em áreas mais afastadas e menos urbanizadas, que futuramente viriam a compor a chamada “nova periferia” (Guedes, 1997).

Nesse sentido, torna-se pertinente a metáfora de Lefebvre (2001, p. 11), ao afirmar que “o tecido urbano não é apenas um tecido jogado sobre o território”, uma vez que:

[...] o interesse do ‘tecido urbano’ não se limita à sua morfologia. Ele é o suporte de um ‘modo de viver’ mais ou menos intenso ou degradado: a sociedade urbana. Na

base econômica do ‘tecido urbano’ aparecem fenômenos de outra ordem, num outro nível, o da vida social e ‘cultural’.

Esses elementos foram fundamentais para impulsionar grandes projetos econômicos no município de São Gonçalo, responsáveis por transformações significativas em sua dinâmica territorial.

Tal processo de florescimento ocorreu, sobretudo, ao longo do eixo Neves–Alcântara, no qual Neves se consolidou como importante polo industrial, enquanto Alcântara se estruturou como relevante centro comercial. Foi ao longo desse eixo que se organizaram extensas zonas de loteamentos, destinadas principalmente a atender a população operária e comerciária do município.

Esse movimento intensificou-se nas décadas de 1940 e 1950, promovendo expressiva acumulação de capital no setor imobiliário, marcada, contudo, pela implantação de inúmeros loteamentos em condições precárias. Segundo Santos (1986), o auge do parcelamento de terras com fins de loteamento em São Gonçalo ocorreu na década de 1950, quando foram abertos mais de 130 mil lotes.

A partir de 1964 até o final da década de 1980, o período passa a ser caracterizado pelo capitalismo monopolista de Estado, com a expansão das indústrias de bens de consumo duráveis e o controle das importações. Nesse contexto, São Gonçalo vivencia um processo de esvaziamento industrial, em razão da crescente concorrência com outros municípios, sobretudo do estado de São Paulo. A transferência da capital federal para Brasília e a fusão entre os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro também contribuíram para o desaquecimento da economia local.

Ainda conforme Santos (1986), o crescimento metropolitano baseado em loteamentos populares, como no caso de São Gonçalo, obedece a uma lógica capitalista fundada na oferta de habitações voltadas à população de baixa renda. Nesse sentido, empresas loteadoras frequentemente promoveram o parcelamento do solo sem a devida implantação de melhorias urbanísticas, desconsiderando regulamentações e produzindo espaços desprovidos de infraestrutura mínima.

Essa prática resultou na criação de loteamentos com baixos custos iniciais, acessíveis à população trabalhadora, porém acompanhados de elevados custos sociais, expressos na ausência de iluminação pública, transporte, saneamento básico e demais serviços essenciais (Santos, 1986). A posterior valorização dessas áreas, quando ocorre, geralmente depende da

mobilização dos moradores junto ao poder público, em busca da implantação de infraestrutura urbana.

Essa forma de produção da cidade, baseada na abertura de loteamentos sem planejamento adequado, ainda deixa marcas profundas no tecido urbano de São Gonçalo, caracterizado pela expansão horizontal e pela persistência de amplas áreas residenciais em condições urbanísticas precárias.

Conforme observa Geiger (1956, p. 61), “os precários serviços urbanos de São Gonçalo apresentam ao observador um contraste chocante com a riqueza da produção material do município”. Tal quadro, longe de representar uma anomalia ou mero resultado da ausência de planejamento, expressa, na realidade, as próprias determinações do desenvolvimento do capitalismo na cidade, conduzido pela lógica da acumulação de capital, capaz de produzir uma organização espacial funcional ao sistema, ainda que socialmente excludente.

Diante da indagação, frequentemente reiterada, segundo a qual os problemas urbanos decorreriam exclusivamente da omissão do poder público no planejamento, torna-se pertinente mencionar a contribuição de Lojkin a esse respeito:

Pode de fato acontecer que os agentes do poder de Estado não tenham nenhuma consciência da política urbana real que eles ajudam a por um funcionamento, embora a inconsciência e ausência de domínio dos processos de urbanização postos em funcionamento decorram a nosso ver, não de uma necessidade inelutável, mas de um tipo de sociedade histórica e geograficamente determinada. (1981, p. 181).

É capaz de admitir, a qual apesar de desempenhar a realidade dos países (ditos) desenvolvidos em particular a França, essa análise tem extensa competência de contribuir na compreensão da realidade gonçalense. Desse modo, essa provável desordenação é fruta da maneira de incorporação da cidade na lógica de reprodução do capital, seja por meio do capital imobiliário ou o capital industrial e podendo elucidar, no leste metropolitano fluminense na qual se declara como verdade inevitável, crescendo sua mancha metropolitana em direção a novos territórios.

Em outro instante não tão significativo - na composição do tecido urbano de São Gonçalo, ocorre entre a década de 1970 e 1990, onde passa preponderar a elaboração de loteamentos, em que existe a produção de lotes, de maneira abrangente em menor proporção, sem desmembramento, onde cada domiciliado é encarregado pela construção de seu domicílio. De uma maneira geral esses loteamentos estão posicionados nas mesmas zonas de

lote abertos, isto é, em bairros periféricos do município de São Gonçalo.

Nesse sentido, todo o processo que envolve a industrialização, atração populacional, aliados a uma urbanização acelerada, gerou mudanças infraestruturais abruptas no município. Com a alta densidade demográfica e o baixo poder aquisitivo de sua população, São Gonçalo está marcado por “baixíssimas condições domiciliares e de acesso à cidade (falta de saneamento básico, ruas sem calçamento, infraestrutura de energia precária, difícil acesso ao transporte coletivo)” (Silva, 2012).

4.2 Segregação socioespacial no espaço urbano gonçalense

Busca-se refletir sobre a segregação socioespacial como um fenômeno urbano que materializa contradições, afetando, sobretudo a qualidade de vida da parcela mais empobrecida da população de São Gonçalo, é indispensável antes resgatar de forma breve a história como o meio no qual o espaço endossa na continuidade e descontinuidade a partir de um sistema indissociável de objetos e ações, como afirma Santos (2008, p. 63):

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.

Segundo o autor pensa o espaço enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, admite conceber resoluções destas interações como processo e resultado. Aponta Vilhena (1979), o objeto é independente do sujeito que conheci. Como afirma Silva Junior (2022) que:

Possui existência e história própria, mesmo que não independente da sociedade, ou seja, o indivíduo é confrontado com essa realidade objetiva que lhe é exterior, mas que incide sobre ele. Partindo deste princípio, toda a criação de objetos segundo Santos (2008) responde a condições sociais e técnicas que ocorreram em um dado período histórico sendo a sua reprodução relacionada às condições sociais. (2022, pag.4)

De acordo com autores, com base no pensamento de Santos (2008), os objetos na qual se encontra no espaço geográfico, sejam eles de âmbito natural ou resultado da ação humana, sendo assim, objetividades que elaboram fora do indivíduo e se materializa como forma de instrumento em suas vidas. A existência desses objetos- as barricadas- é essencial, pois expõem atuação de grupo varejista de tráfico de drogas e, assim, procuram defender o

território por eles dominados das forças policiais, em diferentes escalas, e, além disso, outros grupos que pretendem tentar o domínio daquele território.

Uma vez que se caracterizam para inúmeros sujeitos enquanto uma estratégia e que estes grupos organizados realizam a responsabilidade de gestor dos espaços segregados, onde coloca em situação de conflito direto com o Estado, aponta Campos (2004). Contudo, a utilização de barricadas inviabilizarem a livre circulação de pessoas e veículos no interior da favela, sem mencionar como argumenta (Silva Júnior, Pires) que:

Além disso, ocorre também a imposição de determinados comportamentos, como a obrigação de veículos que transitam no interior do bairro utilizarem a luz do pisca alerta acionado e vidros abaixados, outro fato, é que em dias que ocorrem evento festivo como bailes funk fica vedada a circulação de ônibus porque ruas são fechadas, além da utilização dos ônibus para bloquear ruas em dias que ocorrem operação policial.

Nessa circunstância, de acordo com Morgenstern (1960), a ação constitui-se como um processo dotado de propósito, no qual um agente transforma continuamente algo e a si próprio. Contudo, segundo Santos (2008), as ações são dimensionadas e operacionalizadas a partir da diferenciação entre a escala de sua realização e a escala de seu comando. Isto é, conforme assinala Silva Junior (2022, p. 5), “boa parte das ações que se materializam em um lugar é produto de necessidades alheias ao próprio sujeito que habita aquela espacialidade, embora ele participe do processo de ação a partir de sua corporeidade”.

Tais ações resultam de necessidades socioeconômicas, culturais e afetivas, que orientam o sujeito em suas práticas cotidianas. Elas possibilitam que os indivíduos se relacionem com o espaço geográfico, percebam-no e dele se apropriem para determinados fins. Desse modo, ao enfrentar a problemática da produção de novos espaços, a sociedade passa a produzi-los e transformá-los continuamente, alterando também suas formas de pensar, em função de cada contexto e processo vivido, o que oportuniza novas maneiras de relação com o espaço. Nesse movimento, emergem novas formas de ações e objetos que contribuem para tornar o espaço cada vez mais segregado, contraditório e complexo.

Segundo Corrêa (2013), a segregação socioespacial pode ser compreendida a partir de três perspectivas: a autosegregação, a segregação imposta e a segregação induzida. Em Carlos (2007), encontra-se um aporte teórico fundamental para refletir sobre como esse fenômeno impacta o cotidiano dos sujeitos na cidade. A autora compreende que a segregação se sustenta na existência da propriedade privada da terra e reestrutura as relações socioespaciais, limitando o acesso aos espaços públicos, onde a vida tende a se realizar de

forma mais coletiva. Assim, a segregação socioespacial configura-se como negação do urbano e da vida urbana enquanto direito, comprometendo o pleno exercício do “direito à cidade”.

A cidade de São Gonçalo, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, expressa de maneira evidente os efeitos da segregação socioespacial que marca o urbano brasileiro. Trata-se de um território atravessado por desigualdades estruturais, materializadas na distribuição desigual de equipamentos urbanos, infraestrutura, serviços públicos e oportunidades.

Historicamente, o município foi incorporado à lógica da expansão desordenada do espaço metropolitano fluminense, desempenhando o papel de área de moradia da classe trabalhadora e dos setores mais empobrecidos da população. Esse processo resultou na conformação de um padrão urbano fragmentado, caracterizado por bairros periféricos marcados pela precariedade habitacional, pela ausência de políticas públicas efetivas e pela intensificação da vulnerabilidade social.

A segregação socioespacial em São Gonçalo não se expressa apenas nas condições materiais da infraestrutura urbana, mas também nas representações simbólicas e nas práticas cotidianas. Os sujeitos que vivem nas áreas periféricas frequentemente enfrentam o estigma da marginalização, sendo invisibilizados tanto pelas políticas urbanas quanto pelas narrativas midiáticas.

Entretanto, é justamente nesse território historicamente marcado por processos de exclusão e desigualdade que emergem expressivas formas de resistência e práticas culturais significativas. A cidade gonçalense constitui-se, assim, como espaço de pertencimento, memória, afeto e identidade para seus habitantes. Ao propor uma prática educativa fundamentada na leitura crítica desse território, o professor-pesquisador assume papel central na construção do conhecimento geográfico, utilizando a produção audiovisual como ferramenta de análise e representação do espaço urbano.

Por meio dessa abordagem, o docente não apenas interpreta o espaço, mas também dá visibilidade às múltiplas dimensões da vida urbana, contribuindo para a materialização do “direito à cidade”, conforme concebido por Lefebvre (2001) e ampliado por Harvey (2014). Desse modo, o vídeo produzido pelo professor configura-se como instrumento de reflexão e resistência, articulando o ensino de Geografia à formação crítica e cidadã dos estudantes.

A análise da segregação socioespacial torna-se, portanto, uma ferramenta pedagógica fundamental para que os estudantes compreendam as contradições do espaço urbano e se reconheçam como sujeitos históricos. A produção do curta-metragem “Segregação

socioespacial em São Gonçalo: contradições e resistências” nasce nesse contexto, como exercício de leitura crítica, denúncia e afirmação territorial.

4.2.1 Curta-metragem: Segregação Socioespacial em São Gonçalo – Contradições e Resistências

Para retratar a segregação socioespacial enquanto fenômeno urbano no qual se materializam múltiplas contradições — afetando de modo mais intenso a qualidade de vida das camadas empobrecidas da cidade de São Gonçalo —, destaca-se como evidência dessa dinâmica, bastante latente no território, a territorialização dos grupos varejistas do tráfico de drogas por meio da implantação de barricadas. Parte-se do pressuposto, conforme salientam Silva Junior e Pires (2022), de que “[...] o controle territorial exercido por traficantes varejistas de drogas ficou evidenciado na paisagem a partir das ‘barricadas’, que são espécies de trincheiras improvisadas nas ruas com todo tipo de material [...]” (p. 4).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o controle desses grupos organizados do tráfico de drogas materializou-se na paisagem urbana gonçalense, sobretudo nas áreas periféricas, por meio da criação de barricadas, que se configuram como barreiras construídas com entulhos, móveis e restos de materiais diversos. Tais estruturas visam dificultar o acesso das forças de segurança pública a determinados territórios, reforçando o domínio espacial desses grupos e aprofundando processos de fragmentação urbana, insegurança e estigmatização dos bairros populares.

A cidade caracteriza-se como um espaço socialmente apropriado e produzido por distintos grupos da sociedade. Conforme afirma Silva Junior (2022, p. 2), “a pobreza não é apenas um fator socioeconômico, mas também um modelo espacial que, no contexto urbano, se materializa na segregação socioespacial”. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de uma abordagem teórico-metodológica capaz de viabilizar uma aprendizagem significativa acerca do processo de segregação socioespacial e de suas consequências no cotidiano dos educandos.

As transformações recentes em São Gonçalo indicam a tentativa de construção de um novo projeto de cidade, impulsionado por empreendimentos do setor imobiliário e pela instalação de shopping centers, como o São Gonçalo Shopping, o Shopping Partage e o Shopping Pátio Alcântara, além do projeto anunciado em 2006 pelo governo federal para a

construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), no município de Itaboraí, que previa São Gonçalo como centro de inteligência e formação de mão de obra qualificada. Estimava-se a geração de aproximadamente 212 mil empregos diretos e indiretos durante sua implantação, com início das atividades previsto para 2011. Entretanto, as obras foram paralisadas em função de entraves judiciais envolvendo a Petrobras e o Governo Federal. Segundo Calvosa (2013), tais empreendimentos, sobretudo a partir dos primeiros anos do século XXI, contribuíram para acentuar o distanciamento entre a cidade real e aquela projetada no imaginário do desenvolvimento socioespacial.

Nesse contexto, as políticas públicas implementadas a partir do início do século XXI buscaram orientar-se para o desenvolvimento urbano de São Gonçalo, tendo como marco o governo de Aparecida Panisset (2005–2012), que difundiu a ideia de um “retorno à Manchester Fluminense” por meio da atração de novos empreendimentos. Contudo, o não funcionamento do Complexo Petroquímico intensificou desigualdades sociais já existentes no município. Conforme Gonçalves (2012), as regiões de Neves e do centro da cidade concentram significativo número de assentamentos precários que configuram áreas favelizadas. Ainda segundo o autor, bairros situados nas regiões Norte e Nordeste do município apresentam os piores indicadores de infraestrutura urbana.

A segregação socioespacial das camadas populares materializa-se quando esses grupos não conseguem acessar adequadamente a terra urbana ou a moradia, uma vez que a distribuição e a separação dos usos do solo estão diretamente condicionadas à renda. Nesse cenário, o processo de desindustrialização em São Gonçalo, iniciado na década de 1980, somado mais recentemente ao fracasso do projeto do COMPERJ, contribuiu para o agravamento da pobreza e para a produção de novos espaços segregados.

A justificativa que fundamenta esta pesquisa, voltada à relação entre ensino de Geografia e segregação socioespacial em São Gonçalo (RJ), tem origem na experiência da educação básica, em que os conteúdos relacionados à cidade e ao urbano costumam ser abordados a partir de temas como industrialização, poluição dos rios e da atmosfera, desigualdades sociais, crescimento desordenado e ocupação de encostas. Contudo, ao tratar essas temáticas, a Geografia escolar frequentemente negligencia a realidade concreta do estudante gonçalense, majoritariamente oriundo de áreas periféricas e favelizadas, onde esses processos se materializam cotidianamente.

Nesse sentido, ao propor a mediação dos conteúdos sobre segregação socioespacial por meio do ensino de Geografia, defende-se o uso da linguagem audiovisual articulada às práticas sociais dos educandos como possibilidade de construção de uma aprendizagem

significativa, capaz de aproximar o conhecimento escolar da vivência territorial dos estudantes.

4.2.2 Roteiro

É legítimo afirmar que o roteiro constitui a base de um filme ou de qualquer produto audiovisual. Conforme Comparato (1995, p. 19), trata-se da “[...] forma escrita de qualquer projeto audiovisual”. Do ponto de vista conceitual, pode ainda ser definido como “[...] a sequência de imagens a ser produzida, mas concretizada ainda em palavras, permitindo uma pré-visualização do resultado final por parte de toda a equipe de produção” (modro, 2008, p. 47). Assim, o roteiro não se limita a uma organização técnica da produção, mas configura-se como instrumento fundamental de concepção estética, narrativa e política do audiovisual.

O documentário, enquanto linguagem, caracteriza-se por representar aspectos da realidade concreta, distinguindo-se da ficção justamente por se debruçar sobre acontecimentos, sujeitos e dinâmicas sociais efetivas. Nesse sentido, a escrita do roteiro documental exige maior flexibilidade, uma vez que lida com situações que não podem ser integralmente previstas ou controladas. Por essa razão, optou-se pela elaboração de um roteiro aberto, capaz de orientar o processo de produção sem engessá-lo, respeitando a imprevisibilidade própria do real e permitindo a incorporação de elementos que emergem durante o trabalho de campo.

Título: “Segregação Socioespacial em São Gonçalo – Contradições e Resistências”

1. Introdução (Contexto e Apresentação)

Título no vídeo: “Segregação Socioespacial: As contradições urbanas de São Gonçalo”

Cenas:

Imagens aéreas da cidade de São Gonçalo (contraste entre áreas ricas e pobres).

Depoimento inicial de um morador: “Aqui, o espaço diz quem pode ou não circular.”

Narração:

“A segregação socioespacial é um fenômeno urbano que materializa desigualdades, afetando diretamente a qualidade de vida da população mais pobre. Em São Gonçalo, esse processo revela contradições profundas, onde objetos e ações se entrelaçam para criar espaços de exclusão e resistência.”

2. Fundamentação Teórica (Sistemas de Objetos e Ações)

Cenas:

Animação gráfica ilustrando a teoria de Milton Santos (2008) sobre sistemas de objetos (barricadas, viadutos, favelas) e sistemas de ações (tráfico, policiamento, resistência comunitária).

Imagens de ruas bloqueadas por barricadas, ônibus queimados, placas de “área risco”.

Narração (com trechos de Santos e Silva Junior):

“O espaço é dinâmico: objetos como barricadas não surgem por acaso, mas como respostas a conflitos. Eles condicionam ações — como o controle do tráfico — e são criados por necessidades sociais históricas.”

3. Consequências e Resistências

Cenas:

Coletivos comunitários organizando eventos culturais em áreas segregadas.

Jovens jogando capoeira em praça pública.

Comparativo: imagens de condomínios fechados × favelas sem infraestrutura.

Narração (citando Carlos, 2007):

“A segregação nega o direito à cidade. Mas na periferia, a vida pulsa: a cultura, a arte e a organização popular reinventam o espaço, confrontando a lógica da exclusão.”

4. Conclusão (Chamada para Reflexão)

Cenas:

Time-lapse do pôr do sol sobre São Gonçalo.

Crianças brincando em uma rua quebrada, com o som de sirenes ao fundo.

Narração final:

“Enquanto o espaço for um reflexo das desigualdades, a segregação persistirá. Mas a cidade também é feita de lutas. Qual São Gonçalo queremos construir?”

Créditos:

Textos e referências dos autores.

Parte Técnicas:

Duração: 2 minutos.

Público-alvo: Estudantes.

Autor: Lucas da Silva Santos

Localidades filmadas: Centro de São Gonçalo, Complexo do Salgueiro e bairro de

Itaoca

Ano de produção: 2025

Natureza: Curta-metragem produzido como instrumento pedagógico e objeto de análise para dissertação de mestrado

Duração: 2 (dois) minutos

Introdução

O curta tem como objetivo central traduzir, por meio da linguagem audiovisual, os contrastes e contradições espaciais da cidade de São Gonçalo, abordando a **segregação socioespacial** como fenômeno urbano estruturante. Ao mesmo tempo, propõe-se como recurso pedagógico, promovendo a leitura crítica do espaço pelos estudantes e a articulação entre teoria e prática na disciplina de Geografia.

A produção se fundamenta teoricamente em Milton Santos (2008), Carlos (2007), Silva Júnior, Lefebvre (2001) e Villaça (2001), articulando conceitos de **objetos e ações espaciais, segregação, resistência comunitária e direito à cidade**.

Localidades filmadas

1. Centro de São Gonçalo

O conjunto de cenas gravadas no **Centro de São Gonçalo** buscou revelar as dinâmicas urbanas e os contrastes socioespaciais característicos da cidade. As filmagens concentraram-se nas **principais vias de circulação**, como a Avenida Presidente Kennedy e suas transversais e em pontos simbólicos de concentração de fluxos, como **praças, terminais rodoviários e áreas de comércio popular**.

Elementos visuais registrados:

- Intenso fluxo de pessoas, veículos e transporte público.
- Fachadas comerciais e mobiliário urbano degradado.
- Presença de camelôs e do comércio informal nas calçadas.
- Edificações antigas contrastando com novos empreendimentos.
- Pausas em praças e espaços públicos, evidenciando sociabilidades diversas.

Mensagem pretendida:

A escolha pelo centro teve como propósito **explicitar as contradições da centralidade gonçalense** — um território que concentra serviços e mobilidade, mas também expressa a precariedade urbana, a ausência de planejamento e o conflito entre o direito à cidade e a mercantilização do espaço.

2. Complexo do Salgueiro – São Gonçalo

As cenas no **Complexo do Salgueiro** foram planejadas para evidenciar o outro polo da experiência urbana gonçalense: a **periferia popular marcada por exclusões, resistências e territorialidades próprias**. O registro foi feito em diferentes áreas internas do complexo, incluindo **ruas bloqueadas por barricadas, espaços de convivência e pontos de referência comunitária**.

Elementos visuais registrados:

- Habitações autoconstruídas e topografia acidentada.
- Crianças em atividades cotidianas e práticas comunitárias.
- Grafites e murais que expressam identidade e resistência local.
- Falta de infraestrutura pública (iluminação, saneamento, pavimentação).
- Momentos de convivência, roda de capoeira e cenas com educandos locais, no pré vestibular social do Salgueiro.

Mensagem pretendida: O foco das filmagens foi **valorizar o protagonismo das populações periféricas**, dando visibilidade a um território constantemente estigmatizado. Ao exibir o Salgueiro a partir da vivência cotidiana de seus moradores e do olhar dos alunos envolvidos na produção, o curta propõe **ressignificar o imaginário social sobre a periferia** e afirmar a potência cultural e política desses espaços.

As filmagens concentraram-se em dois eixos principais do município: o **Centro de São Gonçalo** e o **Complexo do Salgueiro**, territórios que condensam, respectivamente, a centralidade econômica e a face periférica da cidade.

No **Centro**, as cenas registraram o intenso fluxo de pedestres, ônibus e automóveis, o comércio formal e informal e a saturação das vias públicas — elementos que traduzem a dinâmica de um espaço central, mas marcado pela precariedade de infraestrutura e pela desigualdade na ocupação urbana. Já no **Complexo do Salgueiro**, as imagens captaram o cotidiano das comunidades, as ruelas, as escadarias, os muros grafitados e as formas de sociabilidade que expressam pertencimento e resistência.

Além desses dois núcleos, algumas tomadas foram realizadas em **Itaoca**, na área litorânea integrada ao complexo, de onde se registrou o pôr do sol sobre a cidade, compondo uma imagem simbólica de encerramento e de esperança.

Descrição das cenas principais

O curta se organiza em seis blocos narrativos, que se encadeiam de modo a revelar o contraste, a tensão e a potência dos espaços gonçalenses:

1. **Contrastes urbanos** – planos gerais que contrapõem o centro e as periferias, destacando as diferenças de infraestrutura, circulação e paisagem.
2. **Barricadas e carros queimados** – imagens de ruas bloqueadas e marcas de conflito urbano, interpretadas como sinais da ausência do Estado e das estratégias locais de autoproteção.
3. **Oficina de grafite no Pré-Vestibular Popular do Salgueiro** – jovens em atividade artística, simbolizando a arte como expressão pedagógica e cidadã.
4. **Roda de capoeira em espaço público** – corpos, ritmos e músicas que evocam a cultura afro-brasileira e sua dimensão de resistência.
5. **Time-lapse do pôr do sol em Itaoca** – momento contemplativo que encerra a narrativa, projetando a cidade sob um olhar poético e esperançoso.
6. **Grafite de Vini Jr. e João Pedro** – mural que une o ídolo esportivo e o jovem vítima da violência policial, acompanhado pelas vozes de crianças cantando músicas de capoeira. Essa cena sintetiza o encontro entre **memória, denúncia e esperança**, simbolizando a luta por reconhecimento e justiça social.

Essas sequências, articuladas entre si, constroem uma narrativa que transita da **exposição da desigualdade à afirmação da resistência**, propondo um olhar geográfico e ético sobre o espaço urbano.

Descrição das Cenas Principais:

Cena 1 – Contrastes urbanos de São Gonçalo

Imagens: panorâmicas do **Centro de São Gonçalo** intercaladas com cenas de áreas periféricas do **Complexo do Salgueiro**.

Descrição: a montagem enfatiza o **contraste visual e social** entre os dois territórios — no centro, o fluxo intenso de pessoas, ônibus e comércio; nas áreas periféricas, a precariedade das ruas, habitações autoconstruídas e ausência de infraestrutura.

Mensagem pretendida: revelar a **segregação socioespacial** como marca constitutiva da cidade, reforçando o argumento de que o espaço urbano gonçalense é produzido de forma desigual, mas também vivido de maneira resistente pelos seus moradores.

Figura 1 – Cena 2 (Ruas bloqueadas por barricadas e carros queimados)



Fonte: elaboração própria

Imagens: tomadas em plano aberto e plano médio mostrando barricadas, carros incendiados e ruas interditadas.

Descrição: as imagens, embora impactantes, são conduzidas com um enquadramento documental, evitando o sensacionalismo.

Mensagem pretendida: simbolizar a **presença do conflito urbano** e da **violência estrutural** que atravessa o cotidiano dos moradores do Salgueiro. O bloqueio das ruas não é apenas um ato de enfrentamento, mas um **gesto de autoproteção comunitária** diante da ausência do Estado.

Figura 2 - Cena 3 (Oficina de grafite no Pré-Vestibular Popular do Salgueiro)



Fonte: elaboração própria

Imagens: jovens pintando muros, traçando linhas, conversando sobre o significado das cores e das figuras representadas.

Descrição: planos próximos revelam o envolvimento dos estudantes e o processo criativo coletivo.

Mensagem pretendida: o grafite aparece como **linguagem pedagógica e expressão de cidadania**, capaz de ocupar o espaço público e ressignificá-lo. Essa cena conecta a produção audiovisual ao **ensino de Geografia crítica**, em que o espaço urbano é compreendido como território vivido e simbólico.

Cena 4 – Jovens jogando capoeira em espaço público (Complexo do Salgueiro)

Imagens: rodas de capoeira com música, berimbaus e atabaques; gestos, risos e cantos.

Descrição: as imagens destacam o corpo, o ritmo e a coletividade da prática.

Mensagem pretendida: mostrar a **cultura afro-brasileira como resistência** e forma de ocupação simbólica do espaço.

A capoeira, filmada em meio à paisagem periférica, funciona como **contraponto à violência** mostrada nas cenas anteriores — é o gesto de “fazer cidade” pela cultura e pela memória da diáspora africana.

Cena 5 – Time-lapse do pôr do sol sobre São Gonçalo (litoral de Itaoca)



Fonte: Prefeitura de São Gonçalo

Imagens: sequência acelerada do pôr do sol, com o horizonte urbano e a Baía de Guanabara ao fundo.

Descrição: plano contemplativo, com transição suave entre luz e sombra.

Mensagem pretendida: simbolizar o **encerramento do ciclo narrativo**, trazendo um tom poético e de esperança. A luz do entardecer representa a **possibilidade de transformação**, um olhar sobre a cidade que, apesar de suas feridas, ainda pulsa e resiste.

Figura 3 – Cena 6 (Grafite de Vini Jr. e João Pedro)



Fonte: elaboração própria

Imagens: mural retratando **Vini Jr.**, jogador gonçalense e ativista contra o racismo, ao lado do **menino João Pedro**, assassinado pela polícia durante operação no Salgueiro.

Descrição: plano fixo no grafite, enquanto se ouvem ao fundo **crianças cantando músicas de capoeira**.

Mensagem pretendida: condensar a **dimensão política e emocional** do curta. O mural é um **símbolo de memória e denúncia**, contrapondo a violência institucional à força da arte e da infância.

A presença sonora das crianças remete à continuidade da vida e à luta por uma cidade que reconheça seus sujeitos.

Intenção principal do curta

A intenção fundamental do curta é **revelar e problematizar as contradições socioespaciais de São Gonçalo**, evidenciando como a desigualdade urbana se manifesta nos territórios e como as populações periféricas constroem, em meio a ela, estratégias de resistência e reexistência.

A justaposição entre o **Centro** e o **Salgueiro** traduz visualmente o processo de segregação que estrutura o município, enquanto os elementos simbólicos, o grafite, a capoeira, o pôr do sol, as vozes das crianças, expressam o **contraponto da vida, da arte e da**

memória coletiva.

O curta, assim, cumpre dupla função:

- **Formativa**, ao oferecer um recurso sensível e crítico para o ensino de Geografia, favorecendo a análise do espaço vivido e das relações socioespaciais;
- **Política**, ao denunciar a violência estrutural e o racismo territorial, reivindicando o direito à cidade e a visibilidade dos sujeitos periféricos.

Em síntese, a produção audiovisual se afirma como um **ato pedagógico, estético e político**, resultado da experiência do pesquisador-professor que, por meio da arte, busca **ensinar a ler a cidade e a reconhecer seus sujeitos**.

A intenção central do curta-metragem é **provocar uma leitura crítica da cidade de São Gonçalo**, revelando suas **contradições socioespaciais** e as **formas de resistência que emergem nos territórios populares**.

A produção parte do pressuposto de que **o espaço urbano é uma construção histórica e desigual**, resultado de processos de segregação e de políticas que privilegiam determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que **invisibilizam comunidades periféricas**, como o Complexo do Salgueiro.

O curta busca, portanto, **aproximar o olhar geográfico do olhar sensível e poético**, transformando a linguagem audiovisual em **instrumento de análise e denúncia**. Ao colocar em diálogo as imagens do **Centro de São Gonçalo** — símbolo da centralidade econômica e da concentração de fluxos — e as cenas do **Salgueiro**, marcadas por precariedade, arte e resistência, o vídeo **materializa a desigualdade urbana**, mas também **afirma a potência cultural e humana** desses territórios.

A escolha de elementos como o **grafite de Vini Jr. e João Pedro**, a **roda de capoeira**, o **pôr do sol sobre Itaoca** e as **barricadas nas ruas** compõe uma narrativa que tensiona duas dimensões complementares:

- de um lado, a **violência estrutural e o racismo territorial** que configuram a experiência gonçalense;
- de outro, as **expressões de vida, arte e memória coletiva** que se insurgem como formas de reexistência no espaço urbano.

Desse modo, o curta expressa uma **intenção formativa e política**:

formativa, porque propõe uma leitura geográfica da cidade a partir das imagens e sons do cotidiano, favorecendo a reflexão crítica no ensino;

política, porque denuncia o modo como a cidade é produzida e disputada, reivindicando o direito ao lugar e à dignidade urbana.

Em síntese, a obra audiovisual se constitui como um **ato pedagógico e estético**, orientado pela perspectiva de uma **educação geográfica comprometida com a justiça espacial e com a valorização das vozes silenciadas**.

Embora o curta-metragem tenha sido inteiramente produzido pelo pesquisador, que assumiu todas as etapas de **roteirização, captação, edição e narração**, sua concepção nasce do **contexto pedagógico e da experiência docente** no ensino de Geografia. O vídeo não é apenas um produto audiovisual, mas um **recurso didático-reflexivo**, pensado para subsidiar práticas de ensino e ampliar o debate sobre as **contradições socioespaciais de São Gonçalo**.

A ausência da participação direta dos estudantes na produção não implica distanciamento pedagógico. Ao contrário, o curta foi estruturado para **dialogar com a sala de aula**, servindo como **material de apoio para discussões sobre segregação, desigualdade e resistência urbana**.

O olhar do pesquisador-professor sobre os territórios filmados, especialmente o **Centro** e o **Complexo do Salgueiro**, traduz a vivência cotidiana da docência no município e o compromisso com uma **educação geográfica crítica e emancipadora**.

Assim, o vídeo se vincula à prática pedagógica em duas dimensões complementares:

1. **Como mediação didática**, ao possibilitar que estudantes reflitam sobre as formas de viver e de resistir na cidade que habitam, articulando o espaço vivido às categorias geográficas de análise.
2. **Como instrumento de formação docente**, ao exemplificar o uso do audiovisual como linguagem capaz de **articular ciência, arte e território**, fortalecendo o protagonismo do professor-pesquisador na produção de conhecimento sobre o lugar.

Estrutura Narrativa e Análise de Cenas

Cena 1 – Contrastes urbanos (Centro de São Gonçalo)

Descrição: Imagens do Centro da cidade, mostrando ruas congestionadas, comércio popular, edifícios degradados e contrastes com áreas periféricas.

Narração: “A segregação socioespacial é um fenômeno urbano que materializa desigualdades...”

Análise: O centro expressa tanto concentração econômica quanto precariedade, revelando **centralidade desigual**. A cidade é apresentada como espaço de contradição, conforme Milton Santos (2006).

Conceitos-chave: segregação, urbanização desigual, centralidade periférica.

Figura 4 – Cena 2 (Conflito e espacialidade da resistência no Complexo do Salgueiro)



Fonte: elaboração própria

Descrição: Barricadas, carros queimados, animação gráfica representando “sistemas de objetos e ações” (Santos, 2008).

Narração: “O espaço é dinâmico: objetos como barricadas não surgem por acaso...”

Análise: A cena evidencia a **territorialidade do conflito**, mostrando como objetos e ações são historicamente determinados e articulados à vida social.

Conceitos-chave: objetos e ações espaciais, território, conflito social.

Figura 5 – Cena 3 (Cultura e resistência popular)



Fonte: elaboração própria

Descrição: Oficinas de grafite, rodas de capoeira, participação juvenil em espaços comunitários.

Narração: “A segregação nega o direito à cidade. Mas na periferia, a vida pulsa...”

Análise: A periferia é apresentada como espaço de potência e criatividade, onde a cultura e a organização popular constituem **formas de resistência e reapropriação do espaço urbano**.

Conceitos-chave: direito à cidade, resistência cultural, cidadania urbana.

Cena 4 – Esperança e horizonte urbano (Itaoca / Salgueiro)



Fonte: Prefeitura de São Gonçalo

Descrição: Time-lapse do pôr do sol sobre o litoral da cidade, mostrando a integração da área com o Complexo do Salgueiro.

Narração: “Enquanto o espaço for um reflexo das desigualdades, a segregação persistirá. Mas a cidade também é feita de lutas. Qual São Gonçalo queremos construir?”

Análise: Simboliza a **dialética entre permanência e transformação**, convidando à reflexão crítica sobre a cidade e o protagonismo urbano.

Conceitos-chave: utopia urbana, espaço em disputa, consciência espacial.

Figura 6 - Cena Pós-Créditos (memória e denúncia)



Fonte: elaboração própria

Descrição: Grafite de Vini Jr. ao lado de João Pedro, crianças cantando músicas de capoeira ao fundo.

Análise: O grafite atua como **território de memória e denúncia**, conectando violência estatal e racismo à segregação espacial, enquanto a música infantil reforça **continuidade cultural e resistência negra**.

3. Leitura Geográfica

O curta realiza um percurso que **transita da contradição à resistência**, revelando a complexidade da produção do espaço em São Gonçalo. As imagens articulam teoria e prática, permitindo compreender como **objetos e ações sociais se imbricam na configuração do território**, de acordo com Milton Santos (2008). O contraste entre Centro e Complexo do Salgueiro evidencia desigualdades estruturais, mas também práticas de resistência, criatividade e reinvenção cotidiana.

4. Contribuições Pedagógicas

A obra proporciona:

- Educação geográfica crítica, estimulando leitura e análise do espaço urbano;
- Aproximação da linguagem audiovisual à realidade estudantil;
- Valorização de saberes e práticas culturais locais;
- Integração entre pesquisa, produção de conhecimento e prática docente.

5. Resultados Esperados

1. Compreensão crítica da **segregação socioespacial** pelos estudantes;
2. Engajamento e motivação na disciplina de Geografia por meio do audiovisual;
3. Desenvolvimento de competências de análise e leitura espacial;
4. Valorização da cultura e identidade locais;
5. Inovação pedagógica no ensino de Geografia, integrando estética, ética e política.

6. Considerações Finais

O curta constitui um **instrumento pedagógico e estético**, demonstrando que o ensino de Geografia pode unir sensibilidade, análise científica e ação social. A produção evidencia que a cidade é simultaneamente espaço de desigualdade e de resistência, reforçando a importância de uma abordagem crítica e participativa no ensino.

A produção do curta-metragem teve como objetivo central traduzir, por meio da linguagem audiovisual, os contrastes e contradições espaciais que marcam a cidade de São Gonçalo, destacando a segregação socioespacial como fenômeno estruturante das dinâmicas urbanas. Pensado também como recurso pedagógico, o vídeo busca fomentar uma leitura crítica do espaço pelos estudantes e articular teoria e prática no ensino de Geografia. Para isso, fundamenta-se nas contribuições teóricas de Milton Santos (2008), Ana Fani Alessandri Carlos (2007), Silva Júnior, Lefebvre (2001) e Villaça (2001), cujos conceitos — especialmente os de objetos e ações espaciais, segregação, resistência comunitária e direito à cidade — orientam tanto a estrutura narrativa quanto as escolhas estéticas da obra.

As localidades filmadas foram selecionadas de modo a evidenciar a complexidade das experiências urbanas gonçalenses, concentrando-se sobretudo no Centro da cidade e no Complexo do Salgueiro. No Centro, as filmagens priorizaram ruas de grande circulação, como a Avenida Presidente Kennedy, e espaços simbólicos da vida urbana, tais como praças, pontos de comércio popular e áreas de intenso fluxo de transporte coletivo. O registro desse território expôs a coexistência de serviços, movimentos cotidianos e práticas comerciais com a precariedade do mobiliário urbano, o desgaste das edificações e o conflito entre direito à

cidade e mercantilização do espaço. A intenção era revelar a centralidade gonçalense como espaço simultaneamente dinâmico e desigual, onde as contradições urbanas se materializam no cotidiano.

No Complexo do Salgueiro, o foco consistiu em evidenciar a dimensão periférica da cidade, marcada por exclusões estruturais, territorialidades próprias e formas variadas de resistência cotidiana. As cenas registraram ruas estreitas, habitações autoconstruídas, ruelas sinuosas, escadarias, pontos de convivência e grafites que expressam identidade, pertencimento e contestação. A presença de crianças, jovens e moradores em atividades comunitárias buscou produzir uma imagem sensível do território, contrapondo-se ao imaginário estigmatizante que frequentemente recai sobre as periferias. Do ponto de vista simbólico, essas imagens procuram valorizar o protagonismo das populações locais, reafirmando a potência cultural, política e afetiva que compõe suas vivências. Além desses dois núcleos, algumas tomadas foram realizadas na região litorânea de Itaoca, integrada ao complexo, onde o pôr do sol foi registrado como imagem de encerramento, criando uma atmosfera contemplativa e sugerindo esperança e continuidade.

A estrutura narrativa do curta organiza-se como um percurso visual que transita entre desigualdade, conflito, cultura e resistência. As primeiras cenas apresentam panorâmicas do Centro intercaladas com registros das áreas periféricas do Salgueiro, evidenciando contrastes marcantes de infraestrutura, circulação e paisagem. Em seguida, são exibidas imagens de ruas bloqueadas por barricadas e carros queimados, tratadas com um enquadramento documental que evita o sensacionalismo e compreende esses elementos como expressões concretas da ausência do Estado, da violência estrutural e das estratégias locais de autoproteção.

A narrativa avança para cenas que revelam a vitalidade cultural do território, como as oficinas de grafite realizadas no Pré-Vestibular Popular do Salgueiro, onde jovens produzem desenhos e discutem significados simbólicos dos elementos representados. Essa parte do vídeo reforça o grafite como prática social e pedagógica que reconfigura o espaço urbano, aproximando estética e cidadania. Na sequência, a roda de capoeira filmada em espaço público evidencia a corporeidade, a musicalidade e o caráter comunitário da prática afro-brasileira, convertendo-a em gesto de resistência e em forma de ocupação simbólica do território. Tanto o grafite quanto a capoeira demonstram como a periferia produz vida, cultura e reexistência — mesmo em contextos marcados pelas contradições e pela violência urbana.

O vídeo se encerra com um time-lapse do pôr do sol sobre Itaoca, em uma transição que articula luz, sombra e horizonte urbano, simbolizando a passagem do tempo e sugerindo possibilidades de transformação. Após esse momento, uma cena final apresenta o grafite que

retrata o jogador Vinicius Júnior ao lado de João Pedro, jovem assassinado pela polícia em uma operação no Salgueiro. O plano fixo sobre o mural, acompanhado pelas vozes de crianças cantando músicas de capoeira, sintetiza a força simbólica da obra, relacionando memória, denúncia e continuidade da vida no território. Essa sequência final não apenas articula violência institucional, racismo e resistência, mas também reforça a importância das práticas culturais e da infância como dimensões que tensionam, criticam e reconfiguram o espaço urbano.

A intenção principal do curta é promover uma leitura crítica da cidade de São Gonçalo, revelando como a desigualdade se manifesta no território e como as populações periféricas constroem estratégias de resistência para enfrentar a segregação socioespacial. A justaposição entre Centro e Salgueiro materializa, de forma visual e sensível, processos históricos que moldam a cidade, permitindo compreender como o espaço urbano é produzido, disputado e vivido de maneira desigual. Ao mesmo tempo, elementos como o grafite, a capoeira, o pôr do sol e as vozes das crianças afirmam que, apesar das feridas urbanas, a cidade pulsa, resiste e se reinventa.

Embora o curta tenha sido integralmente produzido pelo pesquisador — responsável por todas as etapas de concepção, roteirização, captação, edição e narração —, ele nasce de uma experiência pedagógica situada. Não se trata apenas de um produto audiovisual, mas de um recurso didático pensado para subsidiar práticas de ensino e ampliar o debate sobre as contradições socioespaciais vividas pelos estudantes. A ausência direta de participação discente na produção não implica afastamento entre vídeo e sala de aula; pelo contrário, a obra foi planejada como mediadora das discussões sobre espaço, desigualdade e resistência urbana, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre o conteúdo geográfico e o território que habitam.

Nesse sentido, o curta se vincula à prática docente tanto como ferramenta de análise espacial quanto como exemplo de uso pedagógico do audiovisual no ensino de Geografia. Ele demonstra como a linguagem visual pode articular ciência, arte e território, fortalecendo a autonomia do professor-pesquisador na elaboração de materiais que dialogam diretamente com a realidade local. Ao mesmo tempo, evidencia que a educação geográfica crítica deve se comprometer não apenas com a descrição dos fenômenos urbanos, mas também com a valorização das vozes e das práticas culturais que se afirmam nas periferias.

Em síntese, o curta-metragem constitui um instrumento pedagógico, estético e político que revela as múltiplas camadas da cidade de São Gonçalo. Sua produção evidencia que o espaço urbano é simultaneamente marcado por desigualdades profundas e por formas

vigorosas de resistência. Esse entendimento reforça a necessidade de uma educação geográfica sensível, crítica e emancipadora, capaz de reconhecer a complexidade dos territórios e de promover leituras que articulem teoria, prática e compromisso ético com a justiça espacial.

O processo de produção do vídeo buscou registrar, por meio de imagens e narrativas visuais, as contradições presentes na dinâmica urbana de São Gonçalo, especialmente no que se refere à mobilidade e às expressões da segregação socioespacial. A elaboração do roteiro teve como referência inicial a necessidade de construir um olhar sensível sobre o território, articulando diferentes paisagens que compõem o cotidiano da cidade. Para isso, foram selecionados cenários que evidenciam tanto áreas mais centrais quanto espaços periféricos marcados por desigualdades históricas, permitindo estabelecer contrastes que ajudam a compreender a complexidade do espaço urbano gonçalense.

Durante as etapas de filmagem, foram registradas cenas como ruas com circulação intensa, regiões de comércio formal e informal, além de áreas que apresentavam bens de consumo e serviços urbanos mais acessíveis. Em contraponto, também foram captadas imagens de locais onde a presença do Estado é menos perceptível, revelando situações de precariedade na infraestrutura e na oferta de transporte público. Em determinados momentos, foi importante incluir registros de ruas bloqueadas por barricadas ou com carros queimados, não como espetacularização da violência, mas como elementos constitutivos da paisagem e como expressão concreta das tensões que atravessam o território. Esses elementos, ao comporem o vídeo, ajudam a problematizar a ideia de mobilidade urbana enquanto direito, evidenciando limites, rupturas e contradições presentes no cotidiano de quem vive e circula pela cidade.

Outra dimensão incorporada ao processo de produção diz respeito às práticas culturais desenvolvidas no Complexo do Salgueiro, especialmente no Pré-Vestibular Popular, onde funciona a oficina de grafite. A filmagem deste espaço buscou valorizar o papel do grafite como linguagem estética e política que fortalece identidades territoriais e produz novas leituras sobre a cidade. Da mesma forma, a gravação de jovens praticando capoeira em espaço público contribuiu para evidenciar formas de resistência e sociabilidade que coexistem com as dificuldades impostas pela estrutura urbana. Essas cenas, além de ampliarem o repertório visual, reforçam a ideia de que o território é também espaço de produção cultural, de enfrentamento e de reinvenção cotidiana.

O trabalho de pós-produção incluiu a organização do material filmado e a construção de uma narrativa coerente, capaz de articular os diferentes registros de forma fluida. A

escolha de um time-lapse do pôr do sol como elemento de transição buscou conferir ritmo ao vídeo e marcar simbolicamente a passagem do tempo na cidade, funcionando como metáfora das transformações que, embora por vezes imperceptíveis, moldam continuamente o espaço urbano. É importante ressaltar que, nesta etapa, não houve participação dos estudantes, uma vez que todas as decisões referentes à captação, ao roteiro e à edição foram conduzidas exclusivamente pelo pesquisador, devido à natureza específica desta atividade dentro da proposta geral do projeto.

O curta-metragem intitulado **“Segregação socioespacial em São Gonçalo: contradições e resistências”** foi concebido como um instrumento pedagógico e analítico, voltado à leitura crítica do espaço urbano gonçalense. A proposta do roteiro estrutura-se a partir de quatro eixos narrativos: (1) contextualização do fenômeno da segregação socioespacial, (2) fundamentação teórica baseada nos sistemas de objetos e de ações, (3) explicitação das consequências sociais da segregação e (4) visibilização das práticas de resistência presentes no território.

Na introdução do vídeo, buscou-se apresentar a segregação socioespacial como fenômeno urbano estruturante, responsável por materializar desigualdades e afetar diretamente a qualidade de vida das camadas populares. As cenas iniciais propõem o contraste entre áreas centrais e bairros periféricos de São Gonçalo, evidenciando visualmente as contradições que atravessam o espaço urbano. A narração destaca que objetos e ações se articulam na produção de espaços marcados simultaneamente pela exclusão e pela resistência, aproximando a linguagem audiovisual da perspectiva crítica da Geografia.

O segundo eixo do roteiro ancora-se na teoria de Milton Santos (2008), particularmente na noção de sistemas de objetos e sistemas de ações. Por meio de animações gráficas e imagens da paisagem urbana — como barricadas, vias expressas, moradias precárias e áreas de controle territorial —, o documentário busca demonstrar que o espaço é produto de relações sociais historicamente constituídas. Objetos como barricadas são apresentados não como elementos fortuitos, mas como materializações de conflitos, interesses e estratégias de poder que condicionam práticas, fluxos e formas de apropriação do território.

No terceiro momento, o roteiro desloca o olhar para as consequências da segregação socioespacial e, simultaneamente, para as formas de resistência que emergem nas periferias urbanas. Oficinas de grafite, rodas de capoeira e ações de coletivos comunitários são incorporadas como expressões de apropriação simbólica e política do espaço. Em diálogo com Carlos (2007), a narrativa enfatiza que, embora a segregação negue o direito pleno à cidade, é

nesses territórios que se produzem práticas capazes de reinventar o urbano, tensionando a lógica da exclusão.

A conclusão do curta-metragem assume caráter reflexivo, propondo ao espectador a problematização do modelo de cidade em curso. A escolha por imagens do litoral gonçalense, ao entardecer, busca reforçar a dimensão sensível do espaço, articulando paisagem, memória e pertencimento. A pergunta final “Que São Gonçalo queremos construir?”, atua como convite à leitura crítica do território e ao reconhecimento dos sujeitos como agentes históricos.

Nos pós-créditos, a inserção de grafites representando Vini Jr. e João Pedro reforça o compromisso político da obra, ao articular território, racismo estrutural, violência de Estado e produção cultural periférica. O uso do som de crianças cantando capoeira intensifica o caráter simbólico do encerramento, apontando para a centralidade da cultura como forma de resistência e afirmação identitária.

Do ponto de vista metodológico, o documentário foi estruturado a partir de um roteiro organizado em dois planos, imagem e áudio, o que possibilitou sistematizar previamente os registros visuais e sonoros a serem captados. No gênero documental proposto, os “personagens” são os próprios cenários urbanos, como ruas, praças, muros, equipamentos públicos e espaços culturais, nos quais se desenrolam práticas cotidianas diversas.

A etapa subsequente correspondeu ao processo de edição do material coletado. A edição, ou montagem, compreende a seleção, organização e articulação dos planos filmados, bem como a inserção de trilhas sonoras, narração e efeitos sonoros. Segundo Modro (2008, p. 53), montar consiste em “arrumar, melhorar, diminuir e cortar”, atribuindo ritmo, coerência narrativa e sentido crítico ao produto audiovisual. Dessa forma, a montagem foi compreendida não apenas como procedimento técnico, mas como momento fundamental de construção discursiva do documentário.

Assim, o roteiro e a produção do curta-metragem configuram-se como dispositivos teórico-metodológicos que articulam ensino de Geografia, leitura do território e linguagem audiovisual, possibilitando a construção de uma prática pedagógica crítica, situada e socialmente comprometida.

A edição de um filme é o processo de seleção de imagens e a montagem das cenas gravadas, formando a sequência final desejada. Também é nessa fase que são inseridos elementos como a trilha sonora, a edição de sons, as legendas e efeitos especiais.

Os sons presentes em um audiovisual constituem igualmente um meio de expressão relevante. Nesse sentido, discutiu-se com os educandos aspectos relacionados

à captação de áudio, como o excesso de ruídos e a acústica dos ambientes —, bem como a inserção, durante o processo de edição, de trilhas sonoras e efeitos sonoros.

Nesse contexto, isto é, no que se refere à construção da sonoridade de um filme, Modro (2008, p. 40-41) resume

Em relação à captação de sons vale lembrar que é um dos principais problemas a serem resolvidos, já que sons inconvenientes e que vazam, poluindo o som desejado, podem comprometer uma boa imagem, sendo então oportuno um investimento em um equipamento mais adequado às necessidades para que o resultado final seja o mais próximo do desejado [...]. Ainda em relação ao quesito sonoridade oportuno breve comentário em relação à trilha sonora, pois trata-se de um recurso que serve para intensificar a carga visual de uma cena. Como prova disto basta lembrar trilhas sonoras que são rapidamente associadas em relação a cenas ou filmes específicos. Ressalte-se ainda que a trilha sonora serve como auxílio inclusive na percepção do ritmo das cenas por parte do espectador, auxiliando no processo de recepção e da criação de empatia com o assunto focado

No que diz respeito a um plano é “[...] a imagem entre dois cortes, ou seja, o tempo de duração entre ligar e desligar a câmera a cada vez [...]. A um conjunto de planos dá-se o nome de cena [...] e, a um conjunto de cenas denominamos sequência” (rodrigues, 2007, p. 26). A sequência de um filme sobre a segregação socioespacial urbana, por exemplo, pode ser composta por cenas que evidenciem as diferenças entre bairros de uma mesma cidade, como a infraestrutura disponível, as condições de moradia e o acesso a serviços, apresentadas em diversos planos, de modo a revelar as desigualdades e contrastes que estruturam o espaço urbano.

Quanto aos ângulos e movimentos de câmera — ou seja, aos posicionamentos do equipamento e ao seu deslocamento durante as filmagens —, destaca-se que tais técnicas são essenciais para provocar efeitos psicológicos no espectador. Desse modo, esses conhecimentos tornam-se indispensáveis para a estruturação de uma produção fílmica na escola.

Acerca do conceito de iluminação fílmica e de seus efeitos criativos nas imagens em movimento, Martin (2005) diz que as iluminações

Constituem um factor decisivo de criação da expressividade da imagem. No entanto, a sua importância é desconhecida e o seu papel não se impõe directamente aos olhos do espectador inexperiente porque contribuem sobretudo para criar a atmosfera, elemento dificilmente analisável (p. 71)

É sabido que, tanto na produção amadora quanto profissionais de audiovisuais sejam vídeos variados ou filmes de distintos gêneros, a aplicação de técnicas de iluminação configura-se como elemento primordial para reforçar a mensagem ou o sentimento que se

pretende comunicar. A título de ilustração, cenas noturnas são frequentemente empregadas para evocar sensações como o medo, enquanto registros realizados em dias ensolarados ou em ambientes internos com efeitos análogos associam-se à transmissão de alegria.

Essa relação entre iluminação e narrativa visual destaca-se como um recurso técnico essencial para a construção de significados e atmosferas no âmbito da produção audiovisual. De modo geral, a produção do vídeo constituiu uma ferramenta metodológica relevante, pois permitiu traduzir visualmente aspectos fundamentais do debate teórico sobre mobilidade urbana e segregação socioespacial. Ao registrar diferentes práticas, paisagens e dinâmicas cotidianas, o vídeo não apenas ilustra a realidade discutida na pesquisa, como também amplia as possibilidades de leitura e interpretação do território, favorecendo uma compreensão mais crítica e sensível da cidade de São Gonçalo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como o cinema constrói, reconstrói e reorganiza imagens de cidades idealizadas e roteirizadas, nas quais personagens vivem histórias e produzem espacialidades, possibilita analisar a forma como essas narrativas mobilizam sentimentos de afeto e pertencimento nos espectadores. Tal mobilização ocorre por meio da comparação entre o espaço fílmico, ideal e imaginário, e o espaço vivido, aproximando as representações cinematográficas do cotidiano. A partir dessa perspectiva, propõe-se analisar de que maneira a linguagem cinematográfica pode ser utilizada pelo professor de Geografia no ensino dos conteúdos relacionados à temática das cidades.

Na contemporaneidade, os estudantes encontram-se intensamente imersos em linguagens audiovisuais. Sendo a escola o espaço privilegiado de mediação entre o cotidiano e os conhecimentos sistematizados, torna-se necessário que o professor diversifique seus recursos pedagógicos, incorporando linguagens que dialoguem com os repertórios culturais dos alunos e favoreçam a aprendizagem significativa dos conceitos geográficos. Nesse sentido, considerar os conhecimentos prévios e as formas de expressão já dominadas pelos estudantes é condição fundamental para sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Portugal e Souza (2013, p. 107) afirmam que “o cinema, em suas mais variadas expressões, contribui para compreender o papel da memória e dos diferentes imaginários geográficos na criação da imagem do lugar e na construção das paisagens”. Para a Geografia escolar, o filme apresenta-se como importante instrumento de mediação na construção das noções de tempo e espaço, além de possibilitar a problematização de questões sociais, econômicas e políticas. Martins (2013, p. 72) complementa ao destacar que o cinema, quando articulado aos conteúdos curriculares, ultrapassa a dimensão lúdica e passa a estimular a reflexão, o raciocínio crítico e a elaboração de inferências.

A cidade, enquanto campo de forças, expressa disputas políticas, econômicas e sociais que se materializam no espaço urbano. As formas e funções da cidade são, em grande medida, orientadas por interesses do capital e do Estado, nem sempre correspondendo às necessidades sociais. No ensino de Geografia, a cidade constitui objeto privilegiado de análise, pois possibilita compreender os processos de produção do espaço, além de favorecer a formação cidadã (Silva, 2014).

Lefebvre (2009) e Santos (1985) ressaltam que entender a cidade implica analisar suas estruturas, funções e formas, bem como os processos que produzem desigualdades, segregações e conflitos. Santos (apud Oliveira, 2014) destaca a necessidade de compreender

as “formas-conteúdo” da cidade a partir da relação entre o todo e as partes, considerando os diversos agentes urbanos e suas práticas.

Segundo Carlos (2001), o espaço urbano é produzido em função das condições de reprodução do capital e da vida humana, revelando contradições históricas entre riqueza e pobreza. Essa contradição faz com que muitos jovens não se identifiquem com o espaço urbano, pois não participam efetivamente de sua produção. Assim, a Geografia escolar assume papel central ao aproximar os fenômenos do cotidiano dos conteúdos escolares, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã.

O ensino da cidade deve conduzir o estudante à compreensão das forças constitutivas do urbano (Lefebvre, 2009) e dos processos de produção do espaço (Santos, 1985). Harvey (2014, p. 30) ressalta que “reivindicar o direito à cidade equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização”. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para fortalecer o direito à cidade, ao promover a leitura crítica das dinâmicas socioespaciais.

A formação crítica dos estudantes requer que compreendam a cidade como campo de disputas e contradições, diretamente relacionadas ao modelo de desenvolvimento capitalista, que aprofunda desigualdades e segregações (Carlos, 2001). Entender a cidade do ponto de vista do cidadão implica reconhecer as tensões entre capital e vida cotidiana e desenvolver consciência social e sentimento de pertencimento (Lefebvre, 2009).

Nessa perspectiva, propõe-se a utilização da linguagem cinematográfica como metodologia de ensino-aprendizagem. O professor, como mediador, orienta os estudantes a confrontarem as imagens de cidades idealizadas no espaço fílmico com aquelas do espaço vivido. Esse movimento constitui um momento privilegiado de articulação entre conhecimento empírico e saber escolar, favorecendo um ensino crítico e emancipador.

De acordo com Oliveira Jr. (2016), o cinema transforma experiências do vivido em expressões sensíveis que mobilizam o imaginário geográfico. Pimentel (2011) acrescenta que a linguagem cinematográfica possui elevado potencial comunicativo, ao despertar sentimentos de pertencimento e possibilitar novas formas de relação com o espaço urbano. Cabe, portanto, ao professor estimular a leitura crítica das imagens, promovendo interpretações que aproximem ficção e realidade.

Assim, o diálogo entre cinema e Geografia escolar reafirma o potencial emancipador da educação, ao contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do protagonismo juvenil. O uso pedagógico da linguagem cinematográfica pode favorecer a compreensão da cidade como produto e condição da vida social (Cavalcanti,

2013), reconhecendo-a como espaço de contradições, cultura, cidadania e direito à vida urbana.

Compreender a cidade como espaço formativo implica reconhecê-la tanto como representação audiovisual quanto como espaço concreto do cotidiano. Nessa direção, a metodologia proposta busca possibilitar que professores e estudantes, enquanto sujeitos urbanos e consumidores de imagens sobre a cidade, desenvolvam leituras críticas dessas representações e reflitam sobre práticas e ações que visem à construção de espacialidades mais justas, democráticas e inclusivas.

Abandonar as metanarrativas corresponderia a dar espaço para a existência de narrativas plurais (narrativa científica, cinematográfica, literária, filosófica etc.), não mais hierarquizadas, que buscam descrever o que se chama de realidade. (Loureiro e Fonte, 2003, p.19)

Atrás de uma ação didático-metodológica eficaz, o professor tem a possibilidade de ampliar suas práticas de ensino, incorporando linguagens que dialogam diretamente com a vida cotidiana dos sujeitos, em especial o cinema e o audiovisual.

No contexto da educação formal, observa-se a superação da centralidade exclusiva do livro didático como recurso pedagógico, bem como da leitura e da escrita restritas a textos científicos. Esse movimento decorre da valorização da diversidade de expressões, especialmente aquelas mediadas pelas denominadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), que vêm promovendo a inserção e o uso de recursos educacionais tecnológicos disponíveis no espaço escolar, como salas de informática, dispositivos multimídia e equipamentos eletrônicos.

Para que esse propósito se concretize, é fundamental que o professor de Geografia detenha um conhecimento consistente sobre a linguagem audiovisual, compreendendo suas potencialidades enquanto instrumento pedagógico, comunicacional e formativo. Tal compreensão implica reconhecer o significado dessa linguagem e adotar procedimentos metodológicos sistematizados, capazes de favorecer aprendizagens significativas.

Nesse contexto, o professor-pesquisador não se limita à função de mediador, mas assume o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando elabora e utiliza produções audiovisuais próprias como recursos didáticos. Sua atuação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como prática investigativa, crítica e criativa, na qual o audiovisual se constitui como ferramenta para problematizar, representar e compreender o espaço geográfico.

Reconhece-se, assim, que o educando contemporâneo se encontra imerso em um mundo profundamente tecnológico e familiarizado com linguagens visuais e digitais. Cabe ao docente, nesse cenário, estabelecer um diálogo pedagógico com essa realidade, integrando o audiovisual de forma crítica, planejada e intencional às práticas de ensino. Essa postura encontra respaldo no pensamento freiriano, que valoriza a construção coletiva do conhecimento, a autonomia dos sujeitos e o caráter problematizador da educação (Freire, 2011).

Desse modo, a perspectiva de Freire revela-se profundamente atual, ao defender uma educação que ultrapasse a reprodução de conteúdos e promova a leitura crítica do mundo, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na produção de saberes e na transformação da realidade.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. (Freire, 2011, p.25)

As referências da prática de ensino evidenciam transformações paradigmáticas nas relações professor-aluno e aluno-conteúdo, que passam a se constituir por meio do diálogo e da produção recíproca de conhecimentos significativos, ressignificando as práticas tradicionais. Torna-se, portanto, indispensável mediar os conteúdos curriculares de modo a englobar atividades que promovam a leitura crítica do audiovisual, ampliando a capacidade cognitiva dos estudantes.

No que se refere a esse aspecto, compartilha-se da perspectiva socioconstrutivista na formação do educando. A partir de estratégias de ensino bem elaboradas, torna-se possível compreender a necessidade da troca de experiências entre o indivíduo e seu meio — neste caso, a cidade —, com vistas a uma aprendizagem em que o sujeito, livre de manipulações e conduções externas, seja capaz de pensar e explorar criticamente as ideias que lhe são apresentadas e a realidade social na qual se insere (Martins; Pimentel, 2009).

Este movimento de compreensão do mundo que aparece dialeticamente na escola implica ações de investimentos e de discussão para a internalização de funções mentais que garantam ao indivíduo a possibilidade de pensar por si. Para tanto, é preciso estimulá-lo a operar com ideias, a analisar fatos e a discutí-los para que, na troca e no diálogo com o outro, construa o seu ponto de regulação para um pensar competente e comprometido com determinadas práticas sociais (p. 48).

O desenvolvimento da criatividade, da consciência crítica acerca do audiovisual, da capacidade de tomada de decisão frente aos problemas do mundo urbano, da convivência coletiva e da inserção em uma cultura conceitual constituem alguns dos eixos centrais da metodologia proposta. Torna-se possível, assim, promover uma aprendizagem que abarque dimensões geográficas, socioespaciais, artísticas e culturais.

Tal iniciativa configura-se como um investimento em novas metodologias de ensino que dialogam com a realidade contemporânea, marcada, conforme dados do IBGE (2022), pela ampla presença das tecnologias digitais na vida cotidiana. Ao propor e desenvolver produções audiovisuais próprias, o docente assume o papel de protagonista no processo educativo, articulando sua prática de professor-pesquisador à criação de recursos didáticos inovadores que favorecem o ensino e a aprendizagem em Geografia.

Essa postura rompe com a rigidez da burocracia escolar tradicional ao propor experiências pedagógicas dinâmicas, participativas e significativas. Nesse sentido, o audiovisual não se limita a um instrumento de mediação, mas torna-se parte constitutiva da prática docente, permitindo ao professor elaborar narrativas visuais que potencializam o protagonismo discente e estimulam o estudante a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento geográfico.

Dessa maneira, ao sugerir uma estratégia de ensino que promova a leitura crítica do audiovisual na prática docente, Barbosa (2003, p. 110) evidencia que:

Não se trata de criar mais uma “ilusão pedagógica”, prática bastante comum às burocracias do ensino. Nosso esforço vai ao encontro de caminhos possíveis (e não menos árduos) para fazer de nossas aulas um momento de crítica da realidade em que vivemos e, ao mesmo tempo, um lugar para sonhar com o mundo — e não sem o mundo, como é mais comum em nossas vidas, tão marcadas pela desesperança.

Entende-se, na possibilidade do audiovisual no ensino propondo-se a construção do conhecimento no espaço escolar. Tal colocação requer refletir a Geografia Escolar de acordo com percepção de Menegolla; Sant’Ana (2013, p. 52):

O homem que só aceita o já pensado, sem poder criar; que se subordina à natureza, sem questioná-la, que aceita a problemática existencial, sem nada indagar; que vive, mas não sabe por que vive; que é dominado e oprimido; que deve obedecer; que deve submeter-se; enfim, o homem que trabalha, mas que não faz o trabalho do homem consciente, é manipulado e destruído por uma educação que não o capacitou a pensar.

O estudante passa a ter a possibilidade de ser instigado a aprender, questionar e problematizar os conteúdos da Geografia, superando a postura de ouvinte passivo diante da exposição docente ou do consumo acrítico de produções audiovisuais. A linguagem audiovisual, enquanto metodologia para a Geografia escolar, especialmente no ensino da cidade, apresenta-se, assim, como uma prática inovadora.

Ainda persiste, nas salas de aula, um descompasso entre a cultura letrada e a cultura audiovisual, frequentemente reduzida a mero entretenimento e, por isso, pouco reconhecida como forma legítima de produção de conhecimento. Embora o uso de filmes como recurso motivacional não seja inadequado, é possível articular o cinema de modo a dialogar com os conteúdos curriculares e, simultaneamente, favorecer o surgimento de reflexões e saberes que extrapolam o currículo prescrito.

Entretanto, na formação docente, o cinema costuma ser tratado apenas como suporte temático, desconsiderando-se sua complexidade estética e seus processos de criação. Nesse sentido, Bergala (2008) destaca que o cinema deve ser compreendido como um gesto de criação, no qual cada plano expressa uma intenção artística. Assistir a um filme implica, portanto, reconhecer sua linguagem própria, exigindo uma leitura crítica que compreenda cada cena como parte constitutiva da obra.

Nessa perspectiva, o cinema configura-se simultaneamente como forma e conteúdo, assumindo um papel formativo relevante no contexto escolar. Sua abordagem pedagógica não deve restringir-se a dimensões morais ou temáticas, mas considerar a linguagem cinematográfica em sua totalidade — narrativa, estética e elementos técnicos. Conforme Barbosa (2014), tais aspectos são tão significativos quanto o conteúdo ético do roteiro, ainda predominante nas práticas escolares com o cinema.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **O debate contemporâneo sobre os paradigmas**. In: ALVES – MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004. p. 130-146.

ARAÚJO, Victor; MELO, Hildete. **O processo de esvaziamento industrial em São Gonçalo no século XX: auge e declínio da “Manchester Fluminense”**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, n. 4, p. 65-87, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORNHEIM, Gerd A. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CALVOSA, Hebert Guimarães. **O imaginário gonçalense de desenvolvimento sócio-espacial: “uma cidade sem chão”**. Monografia (Graduação em Geografia) – UERJ/FFP, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Apresentando a metrópole na sala de aula**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 79-91.

_____. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur, 2007.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Lugares periféricos da cidade, vida cotidiana e o ensino da geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CGI.br. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 03 maio 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Análise crítica dos textos geográficos: breves notas**. GeoUERJ, Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-18, jul./dez. 2003.

_____. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. **A produção do espaço urbano**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 40-44.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALE, Edgar. **Audiovisual methods in teaching**. New York: Dryden Press, 1954.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, David. **Paris: capital da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia (org.). **Cidades rebeldes**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

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

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: Loyola, 2013. (Coleção escola e participação).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EdUSP, 2007.

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

____. **O desafio metropolitano.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

____. **ABC do desenvolvimento urbano.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

WILSON, Carolyn et al.. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFT.