

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

Lucas Lobato Ferreira

**AS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
CAMINHOS METODOLÓGICOS**

**Belo Horizonte
2019**

Lucas Lobato Ferreira

AS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Análise Ambiental

Orientadora: Prof. Dra. Valéria de Oliveira Roque
Ascensão

Belo Horizonte

2019

F383I Ferreira, Lucas Lobato.
2019 As linguagens no ensino de geografia: caminhos metodológicos
[manuscrito] / Lucas Lobato Ferreira. – 2019.
196 f., enc.: il. (principalmente color.)

Orientadora: Valéria de Oliveira Roque Ascensão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Departamento de Geografia, 2019.
Área de concentração: Análise Ambiental.
Bibliografia: f. 190-196.

1. Geografia – Estudo e ensino – Belo Horizonte (MG) – Teses. 2. Cinema
na educação – Teses. 3. Ensino – Meios auxiliares – Teses. I. Ascensão,
Valéria de Oliveira Roque. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Departamento de Geografia. III. Título.

CDU: 91:371.3(815.1)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



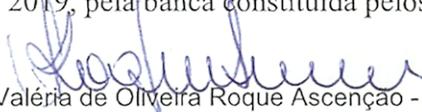
FOLHA DE APROVAÇÃO

As linguagens no Ensino de Geografia: caminhos metodológicos

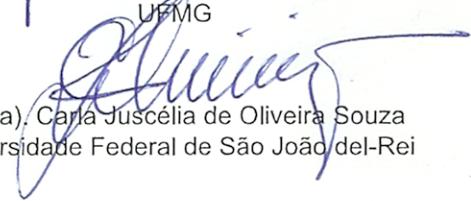
LUCAS LOBATO FERREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em GEOGRAFIA, área de concentração ANÁLISE AMBIENTAL.

Aprovada em 24 de junho de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Valéria de Oliveira Roque Ascenção - Orientador
UFMG


Prof(a). Roberto Célio Valadão
UFMG


Prof(a). Carla Juscélia de Oliveira Souza
Universidade Federal de São João del-Rei

Belo Horizonte, 24 de junho de 2019.

À todos e todas que trabalham pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família, pela força e apoio em todos os momentos.

Às pessoas que estiveram em meu caminho e contribuíram para minha formação, amigos(as), professores(as), colegas, estudantes e transeuntes.

À professora Michelle, que me cedeu um espaço crucial para realizar as intervenções e confrontar as propostas planejadas.

À diretoria e demais funcionários da escola, que me receberam tão bem neste período tão conturbado.

Aos estudantes participantes, por se empenharem na realização das atividades.

A todos estudantes que tive a oportunidade de conhecer no período de docência, por me motivarem a realizar este trabalho.

À minha orientadora Valéria Roque, por entender meus processos e mostrar possíveis caminhos a seguir.

Aos professores Roberto Valadão e Carla Juscélia, pelas considerações realizadas no seminário de qualificação e nas demais oportunidades de diálogo.

Às colegas da pós-graduação, pelas conversas e por compartilharem seus sonhos em meio aos conflitos.

Aos colegas do Gepegeo, grupo no qual pude me encontrar nesta busca incessante pela prática docente.

Ao Eliano, colegas Pibidianos e estudantes do Coltec, pelos diálogos em sala.

Aos colegas da graduação, pelos momentos de descontração e reflexão.

Aos professores do Instituto de Geociências da UFMG, pelos novos encontros com o conhecimento geográfico.

A CAPES, pela bolsa, um investimento de baixo custo que proporciona grandes avanços para nosso país (isso não pode acabar).

À todos que sonham com um mundo melhor e trabalham por isto.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central investigar possibilidades postas pelas linguagens imagéticas no desenvolvimento de raciocínios geográficos para a estruturação de práticas de ensino na Geografia Escolar. As propostas aqui formuladas resultam dos anseios vividos pelo autor, quando atuou como professor de Geografia do Ensino Básico, período em que buscou estimular o envolvimento dos estudantes com o uso de diferentes formas de linguagem.

Os incômodos provenientes destas práticas didáticas suscitaram o questionamento das formas de internalização dos conteúdos geográficos pelos estudantes e dos movimentos intelectuais desenvolvidos neste processo. Partindo do princípio que a oralidade seja um importante meio para entender as concepções dos estudantes, inclusive frente ao conhecimento geográfico, diversificar as formas de linguagens durante aulas de geografia pode motivar sua participação e contribuir neste processo.

Neste trabalho, considerou-se importante desenvolver habilidades cognitivas que mobilizem a formação de raciocínios com o fim de aproximar os conhecimentos geográficos das práticas de interpretação do espaço. Assim, torna-se importante investigar como diferentes formas de linguagem atuam na construção discursiva dos estudantes, mas também na construção de raciocínios geográficos que estejam para além da informação, atuando para sua formação.

Foi priorizada a mediação didática para mobilizar conhecimentos geográficos, ancorando os conceitos de paisagem e lugar, na interpretação do espaço vivido e reconhecido pelos estudantes, em uma turma do sexto ano do ensino básico em uma escola pública de Belo Horizonte.

Amparado nestes posicionamentos, realizou-se esta pesquisa-ação optando pelo planejamento organizado em sequência didática. Foram realizadas quatro atividades durante as aulas, mobilizando a fotografia, o mapa, o vídeo e o filme. A apresentação dos recursos imagéticos nas três primeiras atividades favoreceu a participação e proporcionou caminhos para a interpretação espacial, contribuindo na leitura das paisagens representadas nas imagens.

Na última atividade, foi realizada uma produção fílmica, composta pelo conjunto de outras formas de linguagens como a textual no roteiro, a pictórica na definição dos planos de enquadramento e a oralidade em todas as fases de produção. A etapa de filmagem sofreu alterações que inviabilizaram sua análise como resultado da pesquisa, se constituindo como uma devolutiva desta pesquisa-ação, para os participantes.

As atividades mostram que o ensino se estabelece enquanto processo, dependendo de continuidade para progressão. Foi possível constatar a importância da oralidade no processo de ensino, através da mediação, sobretudo com a abordagem da escala local, que favoreceu na contextualização das realidades que permeiam o espaço vivido pelo grupo de estudantes, possibilitando enfrentar dificuldades na mobilização do conhecimento geográfico e na motivação da participação.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Linguagem. Mediação. Cinema. Oralidade.

ABSTRACT

The main goal of this work is to investigate the opportunities offered by films and videos in the development of geographical reasoning and their incorporation into structures of practices in the teaching of Geography at school. The proposals presented here derived from the author's experience in using different media to stimulate student engagement when he worked as a Geography teacher at primary level.

The challenges derived from such practices led to questions on how students assimilate geographical contents and the intellectual processes involved in them. Since orality is an important medium to understand concepts developed by students, including those related to geographical knowledge, the diversification of forms of expression (or *languages*) in the classroom can stimulate students' engagement and improve learning.

It was important in this work to develop cognitive abilities related to the formation of reasoning with the goal of bringing together the geographical knowledge of the practices of interpretation of the space. With this in mind, it is important to investigate how different forms of *languages* act in the construction of students' discourse and in the construction of geographical reasoning that support not only the acquisition of knowledge but also personal development.

The didactic priority was to relate concepts of landscape and place with the interpretation of spaces lived and recognized by sixth year students of elementary education in a public school in Belo Horizonte, Brazil.

Based on these parameters, a research-action was undertaken in the planning of a didactic sequence. Class activities used photography, maps, videos and films. The first three used images to facilitate engagement and interpret space, contributing to the reading of the landscapes represented in the images.

The fourth activity involved the production of films, which incorporated other languages, such as text in writing the script, images, framing techniques and orality (communication) in all phases of the production. The filming had to be adapted during its implementation to make the analysis inviable. By doing that it was possible to give back to the students this research-action

It was noticed that orality was of great importance in the learning process, especially with the local scale approach. The activities facilitated the contextualization of realities that are part of the space the students live in, which indicates the potential of images in the development of geographical knowledge and engagement in activities.

Key-words: Geographic Education. Language. Didactic. Movie. Orality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro Síntese do Estado da Arte.....	54
Figura 2 – Quadro da sequência didática planejada	93
Figura 3 – Quadro da sequência didática realizada	97
Figura 4 – Fotografia de deslizamento no bairro Taquaril	106
Figura 5 – Quadro de respostas da questão 1	106
Figura 6 – Fotografia de deslizamento do bairro Mangabeiras	109
Figura 7 – Imagem de satélite do bairro Taquaril	112
Figura 8 – Imagem de satélite do bairro Mangabeiras	113
Figura 9 – Reportagem Taquaril	116
Figura 10 – Reportagem Mangabeiras	116
Figura 11 – Mapa topográfico com divisão de bairros.....	120
Figura 12 – Mapa topográfico com hidrografia	120
Figura 13 – Mapa parcial da zona leste de Belo Horizonte	121
Figura 14 – Momento dialógico 1 na atividade 2	122
Figura 15 –Momento 2 da atividade 2	123
Figura 16 – Sequência de quadros do vídeo 1: Arrudas	132
Figura 17 – Enquadramento do vídeo 2: Chuva.....	133
Figura 18 – Sequência de quadros do vídeo 3: Matéria.....	135
Figura 19 – Sequência de quadros do vídeo 4: “Ainda Ribeirão Arrudas”	136
Figura 20 – Quadro da argumentação dos filmes	144
Figura 21 – Quadro do primeiro momento do Roteiro	146
Figura 22 – Enquadramento inicial Grupo 4	152
Figura 23 – Sequência de planos do Grupo 1	155

Figura 24 – Sequência de planos do Grupo 2 (parte 1)	157
Figura 25 – Sequência de planos do Grupo 2 (parte 2).....	157
Figura 26 – Sequência de planos do Grupo 3 (parte 1)	159
Figura 27 – Sequência de planos do Grupo 3 (parte 2)	159
Figura 28 – Sequência de planos do Grupo 4	162
Figura 29 – Sequência de planos do Grupo 5.....	165
Figura 30 – Sequência de planos do Grupo 6	166
Figura 31 – Quadro síntese dos resultados da SD	173
Figura 32 – Quadro de cruzamento dos resultados com referencial teórico	182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BH	Belo Horizonte
Coltec	Colégio Técnico da UFMG
Gepegeo	Grupo de pesquisa e ensino em Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCE	Instituto Nacional de Cinema e Educação
Neafi	Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPG	Programa de Pós Graduação
SD	Sequência Didática
SRE	Superintendência Regional de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LINGUAGENS E CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	20
1.1 O conhecimento no pensamento e na linguagem: traçados entre Vygotsky, Bakhtin e Eisenstein	21
1.2 Linguagens no Ensino de Geografia: caminhos da pesquisa	32
1.3 A abordagem fílmica nas pesquisas em Geografia	40
2. BASES EPISTÊMICAS PARA A INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA	57
2.1 Do que se trata o conhecimento Geográfico	57
2.2 Conhecimentos geográficos na escola: a Geografia Escolar	71
3. CAMINHOS DA PESQUISA.....	84
3.1 Caminhos e descaminhos para o ensino de Geografia	90
3.2 Caracterização da turma	98
3.3 Relato das intervenções	103
3.3.1 Atividade 1 – Investigação Inicial.....	104
3.3.2 Atividade 2 – Trabalhando com mapas.....	119
3.3.3 Atividade 3 – Exibição de vídeos.....	128
3.3.4 Atividade 4 – Produção fílmica.....	139
3.4 Análise dos resultados.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190

INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos nesta pesquisa foram delineados no encontro de minhas práticas didáticas no Ensino de Geografia com meu grande interesse pela fotografia e pelo cinema. As tentativas de incentivar o uso destas linguagens durante minha docência buscavam estimular a participação dos estudantes durante as aulas, assim como aproximar o conteúdo dos contextos vivenciados por eles.

Esta participação almejada pode assumir diversas formas, mesmo que as fotografias e os filmes tenham sido priorizados, ambas se iniciam pela interação verbal, com a instigação do professor para a enunciação dos estudantes e, posteriormente, na produção das imagens. Assim como a oralidade pode contribuir para entender as concepções dos estudantes, diversificar as linguagens pode motivar sua participação, justificando assim o uso de músicas, trechos de filmes, poesias, dentre outras intervenções.

Os resultados obtidos neste percurso contribuíram para o entendimento das possibilidades e das dificuldades que permeavam tais propostas na estruturação de práticas no Ensino de Geografia, e das condições que permeiam a própria profissão docente, neste caso, do professor de geografia do ensino básico da rede pública estadual de Minas Gerais.

Ampliando tais perspectivas com as recentes reflexões decorrentes no curso de Pós-Graduação em Geografia, nos levou a suscitar a seguinte questão norteadora para esta pesquisa: Em que medida um caminho didático estruturado em etapas da produção filmica pode contribuir no desenvolvimento de raciocínios geográficos?

Esta questão tem como objetivo central compreender possíveis relações entre a estrutura de uma dada linguagem, com o desenvolvimento de raciocínios geográficos junto a estudantes da educação básica.

Para realizar esta investigação opto pela diversificação do uso de linguagens, priorizando a mediação em um conjunto de quatro atividades. A primeira utilizando fotografias e mapas, a segunda com mapas e a terceira com vídeos. Em cada atividade foi priorizada a mediação didática na construção de conhecimentos

mobilizados pela apresentação dos recursos imagéticos.

Na quarta atividade, foi priorizada a linguagem fílmica, inicialmente pelas experiências vivenciadas enquanto professor de Geografia, conforme será apresentado posteriormente, mas também por sua própria potência enquanto representação artística composta de sentidos na sequência de imagens em movimento, no enquadramento e na justaposição de cenas.

A linguagem fílmica nos proporciona um caminho de produção que une diversas formas de linguagem, como a textual no roteiro, a pictórica na definição dos planos de enquadramento e a própria oralidade que perpassa todas as fases de produção, já que o cinema é uma arte coletiva.

Para atender a investigação do nosso objetivo central, relativo as possibilidades de estruturação de raciocínios geográficos a partir do uso de linguagens no ensino, direcionamos um aprofundamento na produção fílmica, suscitando o desdobramento em três objetivos específicos descritos a seguir.

O primeiro foi identificar outras pesquisas que tratam do uso de linguagens imagéticas no Ensino de Geografia e, destas, as que priorizam o cinema. A partir de levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas que tratam deste assunto, foram identificadas diferentes formas de apropriação das linguagens na construção do conhecimento geográfico, direcionando um mapeamento destas pesquisas, que será apresentado no capítulo 1.

Sendo a linguagem cinematográfica uma possibilidade discursiva para a representação de pensamentos, propõe-se sua elaboração pelos estudantes, na tentativa de identificar possíveis aproximações que esta pode oferecer na articulação entre conteúdos da Geografia Escolar e práticas de interpretação geográfica.

Assim constitui-se nosso segundo objetivo específico, a elaboração de uma sequência didática (SD) estruturada nas etapas de produção fílmica, durante um conjunto de aulas de Geografia, como proposta metodológica que possa favorecer o desenvolvimento de raciocínios geográficos e motivar a participação dos estudantes.

Antecedendo a produção fílmica foram realizadas três atividades direcionadas para uma investigação inicial da turma utilizando fotografias, imagens de satélite, mapas, reportagens e vídeos. Para realização destas atividades foi delimitado parte

do conteúdo apresentado no livro didático, como paisagem, espaço vivido, mapas, relevo, hidrosfera (MAGALHÃES et al. 2015).

O terceiro objetivo específico estabelecido foi a aplicação dessas sequências didáticas, atentando para sua realização individual e em grupo, em cada atividade e em seu conjunto. Na análise dessas atividades buscou-se investigar em que medida as linguagens imagéticas contribuíram, ou não, na interpretação geográfica, além do papel central da oralidade nos momentos de mediação.

Os resultados obtidos se referem às quatro atividades realizadas, tanto nos registros realizados pelos estudantes, mas sobretudo no que se refere ao processo que decorreu para sua realização, momento de grande importância na perspectiva da mediação didática. A sequência das atividades é importante por permitir acompanhar o desenvolvimento das atividades e a progressão empenhada por cada estudante, durante cada etapa e em seu conjunto.

Em relação à última atividade da SD, a representação dos estudantes aconteceu por distintas formas de linguagem, além da escrita e da oralidade, os desenhos motivaram a participação dos grupos, o que nos leva a identificar as potencialidades que a estrutura da produção fílmica que antecede a filmagem – argumento, roteiro e enquadramentos –, podem proporcionar caminhos metodológicos no ensino.

As práticas planejadas como intervenção nas aulas de outra professora, ganham outras proporções ao deslocar a centralidade do papel mediador para o pesquisador. Atuando em conjunto com os participantes – estudantes e professora –, na tentativa de estimular sua participação nas etapas de ação (intervenção), esta pesquisa se delinea como pesquisa-ação, de caráter qualitativo e participativo.

Esta abordagem nos permite trabalhar o movimento espiral na pesquisa, onde o planejamento é seguido da aplicação e da refutação da proposta, visando sua avaliação, para modificar o planejamento inicial e aprimorá-lo para aplicar novamente. Aguiar Jr. propõe algumas considerações pertinentes sobre a importância do planejamento do ensino como guia para a ação docente.

O planejamento do ensino é, então, uma espécie de guia da ação, porquanto projeta valores, idéias motoras, princípios sobre os quais se organiza e concebe a ação docente em sala de aula. Sua função é a de orientar e fundamentar escolhas, mesmo que não seja capaz de antecipar todas as

decisões que serão tomadas em sala de aula. (AGUIAR JR, 2005, p.6)

Para o planejamento das aulas que compõem a sequência didática, devemos reconhecer a grande imprevisibilidade que constitui este fenômeno, o que conduz nosso planejamento para uma proposta que deve angariar suas decorrências. Sobre esta imprevisibilidade na prática pedagógica, Aguiar Jr. afirma o seguinte:

A prática pedagógica nutre-se de incertezas e imprevisibilidade. Com frequência, planejamos uma aula e a conduzimos de um modo completamente diferente. Isso acontece porque não é possível prever completamente a reação de nossos alunos às situações de ensino (AGUIAR JR, 2005, p.5).

A organização das atividades em uma sequência didática é uma opção metodológica que atribui grande importância para a imprevisibilidade, já que não reduz cada aula como um bloco hermético em que se deve cumprir uma meta de conteúdos. Pelo contrário, cada aula, ou cada etapa da SD, agrega uma parte produtiva que em seu conjunto atribui valores à experiência vivida na prática.

A representação das fases básicas da intervenção-ação, proposto por Tripp, corrobora com as proposições construídas neste trabalho. Planejar uma prática, realizar a ação, monitorando e descrevendo os efeitos da ação, para avaliar os resultados e retomar o planejamento, para enfim, aprimorá-lo (TRIPP, 2005, p.446).

Reforçando que a concepção deste trabalho, a ação inicial, tem origem nas minhas práticas docentes, recorro a um breve retrospecto de minha formação no apontamento de alguns caminhos trilhados que influenciaram a construção desta proposta, consoando com a proposição do filósofo René Descartes, que escreveu no século XVII, em seu livro *O Discurso do Método*, o seguinte: “o meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir a sua própria razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha.” (DESCARTES, 1960, p.43).

Apresentar os caminhos tomados para o planejamento da proposta abre as perspectivas de sua estrutura, podendo favorecer sua compreensão. Nesta narrativa sobre encontros e desencontros geográficos em suas vertentes acadêmica e escolar, me debruço na perspectiva científica para compreender as possibilidades que permeiam as linguagens imagéticas na mobilização dos conhecimentos geográficos, para o desenvolvimento de raciocínios geográficos, junto a estudantes

do Ensino Básico.

As propostas aqui formuladas resultam no encontro geográfico dos caminhos acadêmicos, profissionais e pessoais do autor. Nos caminhos pessoais, as vivências na produção fotográfica e fílmica, direcionaram o encontro desta produção imagética com a formação acadêmica durante o curso de Licenciatura em Geografia, mais especificamente, durante as disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV e no trabalho de conclusão de curso, “O Olhar Fotográfico no Ensino da Geografia” (FERREIRA, 2014).

No ano seguinte, atuando como tutor no curso de extensão “A Escola e a Cidade: políticas públicas educacionais”, do Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas (Neafi/UFPE), participei das produções coletivas que resultaram no mapeamento sociocultural de três bairros da Zona Oeste de Recife, incluindo a realização de alguns vídeos.

Além disso, a participação nas discussões que nortearam os planejamentos das políticas públicas educacionais que decorriam nas três esferas públicas, sobretudo no que concerne ao Plano Municipal de Educação de Recife, através da Conferência Municipal de Educação (COMUDE), no primeiro semestre de 2015. Tais vivências proporcionaram importantes reflexões sobre a formação e atuação profissional, contrastando aspectos da minha formação, com diretrizes curriculares presentes na legislação e com a própria prática docente.

Em 2016, atuando como professor da rede pública em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, tentei incluir a prática realizada na graduação no meu planejamento escolar, buscando aplicá-la e entendê-la na perspectiva do professor, não mais como estagiário, mas como regente de turma.

Durante as vivências, desde o planejamento do ano letivo, como no decorrer das aulas, optei pelo uso de diferentes formas de linguagem para estimular as trocas de conhecimentos em sala de aula.

Fotografias, músicas, vídeos, além dos habituais gêneros textuais, amplamente utilizados para avaliação dos estudantes. Assim, realizei uma atividade de produção fotográfica e outra de produção fílmica, ulteriormente enunciado no capítulo 1, para avaliar, tanto estas produções imagéticas, como sua apresentação e

comentação.

No ano seguinte, 2017, atuando em outra escola da rede pública em uma turma dos anos iniciais do fundamental e uma do ensino médio, iniciaria concomitante às aulas na Pós-Graduação em Geografia, aprovado no final de 2016. No ato da matrícula, com a oportunidade de receber uma bolsa de estudos da Capes de vínculo exclusivo, foi necessário pedir dispensa da escola em questão.

Por isso houve uma alteração na proposta que deixaria de ser realizada durante as aulas do próprio pesquisador, enquanto professor, para ser incorporada como intervenção nas aulas de outro professor. A seleção da escola foi realizada inicialmente de forma aleatória, mas por motivos diversos, sobretudo pelas alterações dos calendários escolares em decorrência de paralisações, greves e da copa do mundo (2018), recorri a esta mesma escola que atuei em 2017, antes do ingresso no mestrado.

Novas questões surgiram no encontro entre a Geografia em suas vertentes acadêmica, escolar e científica. Neste caso, as novas atividades e o distanciamento da sala de aula proporcionaram um deslocamento das vivências e sua análise crítica. A participação em algumas disciplinas, os diálogos com a orientadora, colegas, professores e professoras, além das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), foram essenciais para o desenvolvimento atual que se procede e conforme abordaremos no decorrer do trabalho.

Neste período houve uma aproximação com o grupo do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), gerando boas contribuições para a realização desta pesquisa. Através da análise do planejamento e desenvolvimento das aulas de Geografia nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio do Coltec, foi possível apreender diferentes formas de relação entre estudantes, professor e "pibidianos", e de todos estes com o próprio conteúdo.

Sem adentrar nessas vivências, destacaremos um ponto central para nossas investigações. Em uma das reuniões do Pibid, enquanto era discutido os resultados de uma sequência didática, tanto os estudantes de graduação que faziam estágio (pibidianos), como o professor que lecionava nestas turmas do Ensino Médio, entraram em consenso que as turmas que apresentavam melhores resultados eram as que havia maior envolvimento dos estudantes.

O grupo passou a especular sobre possíveis estratégias para aumentar o interesse dos estudantes e com isso a participação. Isto fundamenta um ponto importante, já que esta é uma forma do professor investigar sua performance e avaliar a sua própria prática. Para entender como está sendo a compreensão pelos estudantes, ou seja, como se constrói a significação do conteúdo por parte de cada estudante e do grupo como um todo, é fundamental a externalização destas compreensões, sua representação em forma de linguagem.

A relevância que pretendemos alcançar influi sobretudo para a área do Ensino de Geografia, estando direcionada na compreensão das possibilidades da produção imagética como caminho para a construção de raciocínios geográficos. Considerando o caráter imagético da sociedade contemporânea, em um estado tecnológico cada vez mais acentuado, podemos contribuir com reflexões pertinentes para a formação de professores de Geografia, no que tange às possibilidades das linguagens imagéticas neste processo.

Concordando que para a Geografia “a essência do espaço é social” (SANTOS, 2014a, p.12), torna-se vital reconhecer continuamente esta perspectiva desde os primeiros anos de interiorização da Geografia, neste caso, em sua vertente Escolar. Buscamos assim selecionar como grupo de pesquisa, estudantes de uma turma do sexto ano do ensino básico, por representar uma fase de transição entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, momento em que as disciplinas são separadas e passam a ser ministradas por professores específicos.

A especificidade do professor conduz a especialização do conteúdo, incorporando também a formação dos conceitos. Lana Cavalcanti (2005; 2010; 2012) indica que o uso de conceitos geográficos como meio de estimular formas de pensar e raciocinar que se constituam geográficas passa a incorporar o Ensino de Geografia ainda na década de 1980.

A meta de formação de conceitos geográficos no ensino tem sido delineada desde a década de 1980, quando se explicitou uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2010, p.7).

Esta proposta é ancorada no uso de algumas categorias analíticas do espaço que se estabelecem como meio de interpretação do espaço e como caminho para

sua representação através da linguagem fílmica. A paisagem foi escolhida como a primeira categoria de análise por representar o contato inicial com o espaço percebido, prioritariamente visual para a maioria das pessoas.

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (SANTOS, 1988, p.22).

As novas formas de raciocínio existem, estão sendo continuamente criadas e modificadas, propondo estimulá-las, para melhor compreendê-las, não tomamos nesta pesquisa a concepção mecanicista do pensamento e do raciocínio, como formas fixas, engendradas por modelos de aprendizagem. Reconhecendo as possibilidades de avançar em processos criativos, destaca-se a importância de respeitar as diferenças e valorizar a diversidade composta pelos grupos escolares.

Seguindo as assertivas "miltonianas", sendo a paisagem percebida de formas diferenciadas e deformadas, nos cabe encontrar os caminhos para interpretá-la.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (SANTOS, 1988, p.22).

Este movimento intelectual de interpretação, que dá significado à percepção, tem sua individualidade, sua subjetividade, sendo permeado pelas relações sociais, constitutivas dos sujeitos. Este esforço cognitivo individual passa a ser conhecido pelo outro através de sua comunicação, alternando em processos internos e externos do pensamento e da linguagem.

Nesta investigação iniciaremos o Capítulo 1, com a triangulação teórica entre Vygotsky, Bakhtin e Eisenstein, destacando como pontos centrais as abordagens destes autores sobre o pensamento na linguagem, a formação de conceitos, a interação verbal e as significações dos textos em seus contextos (1.1).

Direcionando abordagens geográficas no uso de linguagens, realizou-se o levantamento bibliográfico das pesquisas de Mestrado e Doutorado que tratam do uso de linguagens no Ensino de Geografia (1.2). Em sequência foi realizado um recorte das pesquisas que estão na interface entre a Geografia e o Cinema para um

aprofundamento que substanciasse nossas proposições (1.3).

O Capítulo 2 buscou trazer uma abordagem epistêmica da Geografia que aponte alguns caminhos do conhecimento na formação do pensamento geográfico, em sua constituição como disciplina e como ciência (2.1). Seus desdobramentos no Ensino de Geografia desembocam em sua vertente escolar, tratados enquanto vertente do saber geográfico (2.2). Esta seção termina com uma síntese acerca das potencialidades da linguagem fílmica, integrando as discussões apresentadas com nossas proposições.

O Capítulo 3 é composto pela apresentação dos caminhos percorridos pelo pesquisador, suas vivências, os diálogos com suas leituras e a aproximação metodológica que se propõe para a pesquisa (3.1). No segundo tópico (3.2) são apresentados o grupo de participantes da pesquisa e o contexto onde eles se inserem. Na terceira parte (3.3) são apresentados os procedimentos metodológicos da Sequência Didática e, na quarta subseção (3.4), é realizada a análise dos resultados.

Por fim, são realizadas as considerações finais da dissertação, fundamentadas nos resultados das intervenções em sala de aula.

1. LINGUAGENS E CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Elencando um conjunto de vivências do autor no encontro de três vertentes geográficas – a acadêmica, a escolar e a científica, atuando respectivamente como estudante, professor e, atualmente, como pesquisador –, nos colocamos frente a uma perspectiva central: a importância da linguagem na construção do conhecimento. Seja no processo de ensino, para a conceituação das coisas e significação dos conceitos, como também através da linguagem que os sujeitos empregam ao se relacionarem e se fazerem entender.

De modo geral é consenso para muitos geógrafos e não geógrafos que a principal linguagem da Geografia está vinculada às representações cartográficas, inclusive na Geografia Escolar. Mesmo reconhecendo a importância do mapa para a Geografia, foi priorizado, nesta pesquisa, outras linguagens para ampliar as formas de representação durante práticas de Ensino de Geografia.

Destacamos nesta pesquisa a linguagem fílmica para estimular a participação dos estudantes na apropriação da linguagem, passando da comunicação ao diálogo, integrando práticas de construção discursiva com os conhecimentos geográficos. Tomando esta linguagem como caminho estruturante do planejamento das aulas, retomemos as possibilidades intrínsecas à linguagem no processo de aprendizagem.

Nesta direção, buscando autores que possam embasar nossas proposições, apresentamos as contribuições de três importantes teóricos da linguagem que transpuseram o pensamento corrente de sua época e trouxeram grandes contribuições à temática aqui de interesse: Bakhtin, Vygotsky e Eisenstein.

Essa tríade de pensadores russos que compõe o item 1.1 deste capítulo se inicia com as contribuições de Mikhail Bakhtin, filósofo da Linguagem que trouxe luz a questões fundamentais dos fenômenos linguísticos, como a interação verbal, na significação e na compreensão do enunciado.

Nos aproximando das proposições de Vygotsky, retomaremos sua abordagem sobre a linguagem no processo de mediação para o aprendizado, no que tange a zona de desenvolvimento proximal e a formação de conceitos. O aporte teórico de Sergei Eisenstein sobre a linguagem cinematográfica contribui nas questões sobre a

produção e o pensamento imagístico, na forma e no sentido do filme.

Aproximando as contribuições deste arcabouço teórico com as proposições no âmbito geográfico que nos propomos abordar, foi realizado levantamento bibliográfico de pesquisas de Mestrado e Doutorado, a fim de mapear produções acadêmicas que trabalham na interface entre a Geografia e o Cinema e no uso de linguagens no Ensino de Geografia. A seleção dos trabalhos foi dividida em dois grupos: o primeiro (item 1.2), trata dos que apresentam o uso de linguagens no Ensino de Geografia, e, o segundo (item 1.3), dos que priorizam abordagens geográficas para a interpretação de produções cinematográficas.

1.1 O conhecimento no pensamento e na linguagem: traçados entre Vygotsky, Bakhtin e Eisenstein

Esta seção cumpre a função de contextualizar o marco referencial desses três pensadores da linguagem com o embasamento desta pesquisa, além de aproximar com outros trabalhos que tratam da linguagem no ensino e, conseqüentemente, estão ancorados nesses autores.

Iniciando com a apresentação de algumas contribuições de três importantes pensadores da linguagem, que desenvolveram trabalhos de referência em suas respectivas áreas. Lev Vygotsky (1896-1934), Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Sergei Eisenstein (1898-1948). Para situar os autores em suas produções, discorreremos brevemente sobre cada um, aprofundando trechos de suas obras em sequência.

Bakhtin produziu grande parte de seus estudos em parceria com um grupo de intelectuais e artistas, conhecidos como o “Círculo de Bakhtin”. Algumas de suas obras foram lançadas com o nome de alguns de seus discípulos, como “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929-1930), assinado por Volochínov, que desapareceu nos anos 30, período em que Bakhtin se encontrava exilado na divisa entre o Casaquistão e a Sibéria (BAKHTIN, 1986, p.12).

Marina Yaguello aponta esta multiplicidade do pensamento em Bakhtin ao apresentar parte de sua vasta contribuição para diversas áreas do conhecimento, indicando por fim que “entre pessoas assim que, frequentemente, encontramos os

melhores especialistas de uma disciplina” (YAGUELLO In BAKHTIN, 1986, p.18).

Bakhtin expõe bem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem mas ele aborda, ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna (V.V. IVÁNOV In BAKHTIN, 1986, p.13).

Vygotsky também teve sua teoria estudada em círculos de discípulos, viabilizando a continuidade desses estudos após sua morte prematura. Sua obra é referência nas áreas de psicologia e na educação, trazendo contribuições a diversas outras áreas do conhecimento, provavelmente por sua essência transdisciplinar, "poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente, antes de ele se dedicar à pesquisa em psicologia” (IVIV, 2010, p.12).

Esta permeabilidade em transitar por diferentes áreas do conhecimento criando ramificações do saber é notório em outros grandes pensadores. Em certa medida essa passagem por distintas áreas do conhecimento atravessa Eisenstein, cineasta de destaque que atuou por muitos anos como professor universitário.

Mesmo concentrando sua atuação no campo do cinema, Eisenstein cria uma forma com novos sentidos para a arte. Sua inserção no cinema pela literatura e pelo teatro, o colocam em um plano complexo na construção do conjunto de elementos na composição visual, rítmica e conceitual.

Desde jovem aprendeu várias línguas e teve contato com a literatura clássica, seguindo seus estudos na engenharia, que abandonou para se alistar no exército soviético, época em que dedicou seu tempo livre ao estudo da arte, do teatro e da cultura japonesa (EISENSTEIN, 1974, p.7-11).

Para Ivan Ivic, “a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi Psicologia da Arte (1925)” (IVIC, 2010, p.12). Segundo Van der Veer, as cópias pessoais de Vygotsky de "Psicologia da Arte” foram perdidas, talvez nunca devolvidas pela editora por conter, possivelmente, citações de Trotsky e Bukharin, suprimidas pelos editores. Apenas depois de muito tempo, uma cópia do manuscrito foi encontrada no arquivo pessoal do cineasta Sergei Eisenstein, amigo pessoal de Vygotsky, servindo de base para várias reedições de sua tese (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.58-59).

A aproximação entre as teorias de Vygotsky e Eisenstein também podem ser apreciadas na dissertação “A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky: montagem teórica” (SOARES, 2001). A autora traz ainda os apontamentos de Bakhtin, tanto no que se refere ao enunciando em seu contexto, como no discurso interior, que “tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, é dialógico por natureza” (SOARES, 2001, p. 276).

Como dito, os discursos internos produzidos continuamente pelos estudantes são objeto central para o professor compreender as diversas formas de raciocínio que se desenvolve nos estudantes, proporcionando informações que podem contribuir para melhorar sua própria prática didática. Como propõem Vygotsky e tantos outros pensadores, “linguagem é poder”, estabelecer trocas de conhecimentos e pensamentos por meio da linguagem é uma forma de compreender o próprio discurso interno, afinal, sua externalização permite sua análise sob outras perspectivas que se moldam no momento após sua enunciação.

Atribuindo grande relevância para a função da linguagem nas relações sociais, Vygotsky a tratou como fenômeno central no desenvolvimento cognitivo da criança, lançando luz sobre a formação da *linguagem interior*, um tipo de mecanismo intelectual que se constrói no decurso do desenvolvimento da criança. Sua tese aponta que a subjetivação da criança não resulta apenas de uma fase biológica da espécie humana, indicando que a influência das formações sócio históricas e culturais neste processo é vital, aproximando a psicologia do materialismo-dialético.

Aproximando a significação como um processo interno, influenciado pelo meio social onde a pessoa está inserida, Vygotsky se aproxima das proposições de Bakhtin, que buscava o significado da palavra em seu uso, ou seja, na enunciação, na interação verbal. Reconhecendo o processo ativo do dialogismo, assume que o enunciado na forma linguística se apresenta como um signo mutável, sendo o contexto determinante para a significação da palavra.

Com estas proposições Bakhtin rompe com a linguística corrente, indicando que o subjetivismo individual é um produto do meio social, sendo, portanto, ideológico.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva

se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (BAKHTIN, 1986, p.66).

Esta réplica será posteriormente abordada ao se tratar da “expectativa respositiva”. Concentrando na questão anterior, que indica o movimento dialético entre interno e externo na enunciação, reconhecemos o “pensamento verbal” proposto por Vygotsky, como fenômeno da linguagem significativa. Segundo Vygotsky, a relação entre pensamento e palavra é tido como um processo, um movimento contínuo de ir e vir entre palavra e pensamento (VYGOTSKY, 1995, p. 94).

Este processo de significação entre palavra e pensamento, na formação do pensamento verbal, tem uma função em si mesmo ao se estabelecer como linguagem interior.

El lenguaje interiorizado no es el aspecto interno del lenguaje externo: es una función en sí mismo. Sigue siendo un lenguaje, es decir pensamientos relacionados con palabras. Pero en tanto que en el lenguaje externo el pensamiento está encarnado en palabras, en el lenguaje interiorizado las palabras mueren tan pronto como transmiten el pensamiento. **El lenguaje interiorizado es en gran parte un pensamiento de significados puros, es dinámico e inestable, fluctúa entre la palabra y el pensamiento, los dos componentes más o menos delineados del pensamiento verbal.** Su verdadera naturaleza y ubicación sólo pueden ser comprendidas después de examinar el siguiente plano del pensamiento verbal, aun más interno que el lenguaje interiorizado (VYGOTSKY, 1995, p.111). (**grifo meu**)

Retomando a questão da réplica, refletir sobre como será o plano seguinte do pensamento verbalizado do outro sujeito, direciona a construção do nosso enunciado, ou seja, a escolha dos elementos enunciativos é influenciada pelas inferências sobre a expectativa da resposta que será construída com a interiorização do discurso proferido na perspectiva do outro sujeito, que tomará ainda seu lugar de fala na alternância enunciativa.

Esta construção se diferencia com a concepção de “fluxo discursivo”, como um processo mecânico de ação e resposta, como o behaviorismo, criticado tanto por Bakhtin como por Vygotsky.

Nuestras investigaciones experimentales confirman ampliamente esta tesis básica. No sólo probaron que **el estudio concreto del desarrollo del pensamiento verbal se posibilita mediante el uso del significado de la palabra como unidad analítica**, sino que también condujeron a una segunda tesis, que nosotros consideramos como el resultado principal de nuestro estudio y que surge directamente de la primera, y es que **el significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo**; este enfoque debe reemplazar

el postulado de la inmutabilidad de los significados (VYGOTSKY, 1995, p.92).
(grifo meu)

O caminho proposto por Vygotsky para estudar o desenvolvimento do pensamento verbal é o uso do significado da palavra como unidade analítica, destacando ainda o processo evolutivo que o envolve.

Enquanto o significado da palavra segue o processo evolutivo como “unidade do pensamento verbal”, entendemos, como Bakhtin, que cada enunciado é único, estando diretamente ligado com os demais enunciados, estabelecendo um vínculo estritamente necessário de compreensão do texto em seu contexto. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

As relações estabelecidas por Bakhtin sobre o “enunciado como unidade da comunicação discursiva”, nos conduz ao entendimento da mutabilidade do seu significado dentro de outra questão que Bakhtin chamou de expectativa respositiva.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente respositiva [...] O empenho de tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo (BAKHTIN, 2011, p. 272).

O pensamento verbalizado na enunciação, na intenção de elucidar sua fala em um determinado contexto, conduz uma parte do círculo comunicativo, que é composta por múltiplas composições dos enunciados dos outros. Assim, como proposto em alguns trabalhos, as imagens produzidas também são parcialmente imagens já registradas, mas são várias formas de interpretá-las, bem como na atribuição de sentidos com as imagens em movimento a partir da montagem.

Neste sentido atribuímos grande valor às proposições bakhtinianas, inferindo sobre a obra de arte, que, assim como na obra científica, adquire uma perspectiva, uma narrativa, e, mesmo que concebida coletivamente, traz uma unicidade em sua concepção que permite, ao mesmo tempo, diversas possibilidades de interpretação. A individualidade se apresenta no autor da obra e no espectador dela, o que propõe o diálogo por meio da obra entre autor e espectador, que deixa de assumir uma posição passiva para ativo, respositivo, formado por suas convicções, críticas e outras influências.

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão respostiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições respostivas dos outros nas completas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo da cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p.279).

Assim como o enunciado, “a obra é um elo da cadeia da comunicação discursiva”. Nas obras literárias as imagens são expressas em palavras e representadas internamente, de acordo com significações destas palavras para cada pessoa, em seu contexto e no conjunto da obra.

A criação verbalizada não constrói forma espacial externa, porquanto não opera com material espacial como a pintura, a escultura, o desenho: seu material é a palavra [...] no entanto, o próprio objeto estético, representado pela palavra, evidentemente não se constitui só de palavras, embora haja nele muito de puramente verbal, e esse *objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa*, representada pelas palavras da mesma obra (BAKHTIN, 2011, p.85).

A autoria impele estimular no outro sensações, representações internas. Seguindo este raciocínio, cada enquadramento (a fotografia), cada cena (o movimento), são elos da cadeia da comunicação discursiva do filme. O conjunto da obra, mesmo construído previamente como roteiro, se constrói na montagem, que tem a função de atribuir sentido ao filme. Para embasar esta questão nos apoiamos no trabalho do cineasta Sergei Eisenstein, que afirmou:

Acho que além de dominar os elementos da dicção cinematográfica, a técnica do plano e a teoria de montagem, temos outro ganho a citar – o valor dos laços profundos com as tradições e metodologias da literatura. Não em vão, durante este período, nasceu o novo conceito de linguagem do filme, linguagem do filme não como a linguagem do crítico de filmes, mas como uma expressão do pensamento cinematográfico. (EISENSTEIN, 2002a, p.25)

Aproximando das proposições de Vygotsky, acredita-se que o primitivo sistema de signos imagéticos pode ser apropriado para estimular a comunicação com crianças que ainda não tem os conceitos científicos desenvolvidos. “En ausencia de un sistema de signos lingüísticos u otros, sólo es posible el más primitivo y limitado tipo de comunicación” (VYGOTSKY, 1995, p.13).

A informação quando receptada por uma pessoa é internalizada de várias formas, pode mudar o sentido, ganhar novas significações e ser externalizada sob diversas formas de linguagem. Uma delas é a cinematográfica, a que propomos apropriar, relacionando a formação do pensamento imagístico com o conceitual,

conforme propôs o cineasta Sergei Eisenstein nas primeiras décadas do século XX.

O conceito é uma fórmula simples; seu adorno (uma expansão através de material adicional) transforma a fórmula em uma imagem – uma forma terminada. Tal qual – apesar de ao contrário – um primitivo processo de pensamento, o pensamento imagístico, deslocado para um grau definido, se transforma em pensamento conceitual (EISENSTEIN, 2002a, p.37).

De acordo com Eisenstein, a justaposição dos planos na montagem do filme exprime no espectador um sentido, através do processo de deslocamento do pensamento imagístico para o pensamento conceitual, dois fragmentos de filme, colocados juntos, criam um novo conceito.

Giovanni Alves nos ajuda a compreender estas relações no âmbito da linguagem ao associar o pensamento de Eisenstein sobre a linguagem cinematográfica com a proposta de Vygotsky relativo à mediação no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Utilizando a linguagem de Vygotski poderíamos dizer que, para Eisenstein, o cinema, como toda arte, era elemento mediador da atividade humana, isto é, meio criado para o homem no decorrer do processo de humanização que se caracteriza por representar, em si, algo diferente de si mesmo. Deste modo, a arte opera como um signo cuja função é regular as ações sobre o psiquismo das pessoas (ALVES, 2014, p.176).

Nesta vertente entre cinema e educação o Brasil teve um exemplo precursor na história com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, que contava com importantes nomes como Roquette-Pinto, Humberto Mauro e Paschoal Lemme, que também participaram do grupo de intelectuais dos Pioneiros da Escola Nova, movimento considerado o primeiro projeto nacional de universalização da educação pública de qualidade.

Entre as décadas de 1930 e 1940, o Ince aparelhou-se do que existia de mais moderno em produção de filmes na América do Sul, produzindo filmes de ficção e documentários de curtas e médias metragens. Na grande maioria dos casos, a distribuição dos filmes de caráter escolar encontrava empecilhos para serem exibidos na escola em virtude da ausência de projetores (RANGEL, 2010, p. 42).

Quase um século distancia a realidade descrita com a que vivemos no momento desta escrita. A evolução tecnológica com a disseminação de equipamentos digitais com novos recursos e utilidades dispensa comentários, entretanto alguns aspectos permanecem alvo de importantes investigações, como apontado por Alves (2014), sobre "a função do signo no psiquismo das pessoas".

No livro sobre Humberto Mauro, Jorge Rangel ancorado nas concepções de Bourdieu, indica que para compreender esta forma de "conjugação cinema, educação e cultura enquanto projeto político-institucional", é importante entender o campo de produção simbólica do campo pedagógico, "um microcosmo de produção simbólica entre classes" (RANGEL, 2010, p. 42).

Vygotsky apresenta a concepção da palavra como um "microcosmo de consciência humana", essencial na investigação dos aspectos internos da linguagem, tão desconhecidos em sua época, quanto "o outro lado da lua".

Hemos estudiado los **aspectos interiores del lenguaje, que son tan desconocidos para la ciencia como la otra faz de la luna**. Hemos demostrado que un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras. Este aspecto de la palabra nos deja en el umbral de un tema más amplio y profundo: el problema general de la conciencia. **El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana**. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. **Una palabra es un microcosmos de conciencia humana** (VYGOTSKY, 1995, p.114). (grifo meu)

Considerando o papel de destaque da palavra no desenvolvimento do pensamento, entender o desenvolvimento dos conceitos na mente da criança é importante para criar métodos exitosos na sistematização do conhecimento, conforme propõem Vygotsky. "Para poder guiar a la infancia en el conocimiento sistemático y crear métodos exitosos de instrucción, resulta imprescindible entender el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño" (VYGOTSKY, 1995, p.66).

O papel da mediação como guia para um desenvolvimento cognitivo é importante desde os primeiros anos da infância. Como destacado no trecho abaixo, a própria construção conceitual do significado da palavra se inicia da totalidade, de um complexo de significados, seguindo de diferentes usos para ressignificá-la.

Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; en otras palabras, va de una fracción al todo. En lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. **Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y sólo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas – los significados de las palabras – y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades**. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la

frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra (VYGOTSKY, 1995, p.95). (**grifo meu**)

Vygotsky traz ainda uma concepção primorosa no final do trecho acima, nos aspectos externos da linguagem, o movimento intelectual se estabelece do particular para o geral, da palavra para a frase, já nos aspectos semânticos da linguagem, o movimento ocorre em direção contrária, do geral para o particular, da oração à palavra.

Mesmo que Vygostky estivesse se referindo às primeiras formações cognitivas da linguagem ainda na infância, podemos entender a continuidade deste processo na formação de conceitos, estabelecendo novas unidades significativas. Esta questão tem extrema importância ao direcionar para a formação dos conceitos geográficos.

Novas significações criam categorias para palavras, novos conceitos para um termo. Aproximando de pesquisas que apontam para esta fundamentação geográfica com a teoria de Vygotsky, serão elencados alguns apontamentos referentes a mediação didática e a formação de conceitos.

Na tese de doutoramento intitulada “A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar” (BENTO, 2013), sua autora realizou a observação participante das aulas de dois professores de Geografia. O trabalho valorizou sobretudo a oralidade como forma de linguagem, sendo que os diálogos foram realizados em uma estrutura de SD, motivados por outros materiais em uma perspectiva de investigação por problema.

Apropriando-se de importantes considerações de Shulman, a autora corrobora com nossas proposições no sentido de tratar de “fases processuais” que parte da fase um, em que se trata do conhecimento dos estudantes, do cotidiano, do vivido, para a apresentação do conteúdo, sua problematização, que envolve a inserção de novos conceitos, seguido da avaliação da aprendizagem (BENTO, 2013, p.153-154).

Na segunda fase, realiza-se a divisão de grupos de trabalho, renunciando “à ideia de que todos irão aprender tudo e da mesma forma”, buscando “motivar o conhecimento específico dos alunos em determinados assuntos” (BENTO, 2013, p.

154).

Conforme Shulman (1997), a divisão em grupos permite formar um quebra-cabeça, com o intuito de reunir e sistematizar os conhecimentos dos alunos. Nesse caso, o estudante é o construtor de seus próprios saberes. Ao apresentar/ensinar seus temas aos demais colegas, demonstra sua capacidade de compreensão e, ao mesmo tempo, aprende com eles (BENTO, 2013, p.162).

Izabella Bento segue com a terceira fase, em que os grupos buscam fazer uma síntese sobre o tema pesquisado para compartilhamento entre os grupos, “propiciando que o estudante ensine e aprenda com o outro, uma vez que cada grupo deve pesquisar e ensinar sobre um tema específico” (BENTO, 2013, p. 155).

Neste caso, a sequência didática oferece suporte para assimilação do pensamento geográfico e na construção do conhecimento geográfico. Na interação entre processos individuais, internos e externos, a formação de grupos para produção de filmes pode proporcionar maior fluxo de trocas entre estudantes e destes com o pesquisador de forma coletiva e focal.

Os enunciados do professor também passam a ser mais focalizados, mesmo tendo os comunicados gerais, cada grupo recebe atenção direcionada para sua produção coletiva e neste grupo, tenta-se de forma mais próxima estimular o diálogo com os estudantes. Aproximamos da nossa proposta de realizar uma sequência didática, organizada em grupos, estruturada nas etapas de uma produção cinematográfica.

Um filme pode ser relacionado com diversos conteúdos da Geografia, mas além disso, sua realização seguindo as etapas de produção, podem estimular movimentos intelectuais que favoreçam o raciocínio geográfico, constituindo o proposto da aprendizagem como propulsor do desenvolvimento.

Sendo assim, os conceitos que buscamos aprofundar, como Paisagem, Lugar e Território, possuem múltiplos significados, sendo apropriados em diversas áreas do conhecimento. Na Geografia eles podem assumir diversos significados, como também podem ser generalizados como sinônimos de Espaço.

Podemos ampliar as significações dos conceitos geográficos, a partir do uso como categorias analíticas do Espaço, sendo que, o próprio conceito de Espaço, sendo objeto de diversas ciências, assume distintas significações, variando dentro

da própria Geografia. Exemplificamos o exposto com o termo "paisagem", inicialmente apropriado pela arte, passando por outras apropriações, inclusive com a geografia.

Esse recorte, fragmento de um ambiente, fixado sobre um suporte, além de um objeto estético, é um instrumento pedagógico. A ideia de paisagem nos ensina a olhar de outra forma, nos ensina a ver coisas, conteúdos, valores, onde parecia nada haver de admirável. Desde então, parece que aprendemos a apreciar e que incorporamos, de modo quase natural na vida cotidiana, os valores, os conteúdos contidos nesses fragmentos expostos ao olhar (GOMES, 2017, p.134).

Retomando a proposta, o uso inicial da Paisagem como categoria analítica, direciona para outras categorias, como Lugar e Território. Enquanto nos propomos a essas atividades durante aulas da Geografia Escolar, destaco a importância dos enunciados verbais durante os processos de ensino e aprendizagem, bem como nas atividades da Sequência Didática que nos propomos realizar.

O uso destas palavras para interpretação do espaço possibilita a atribuição de novos valores significativos. Os estudantes poderão aprimorar o uso de tais conceitos, diferenciando as diversas formas de pensar seu uso, em distintas formas de raciocinar sobre determinadas questões.

Como destacado nas páginas anteriores, torna-se vital entender estes movimentos intelectuais, que podem ser apreendidos a partir de sua externalização pelos estudantes, como forma de expressar suas perspectivas em âmbito coletivo. Esta tarefa se inicia com um problema: como estimular a participação dos estudantes?

Passado o primeiro desafio, temos pela frente a grande complexidade que se delineia, pelas palavras de Vygotsky, no entendimento deste dinâmico processo de transformação da linguagem interior em linguagem externa, inteligível aos demais.

Todas nuestras observaciones indican que el habla interiorizada es una función autónoma del lenguaje. Podemos contemplarla como un plano diferente del pensamiento verbal. Es evidente que **la transición del lenguaje interiorizado al lenguaje externo no constituye una simple traducción de uno a otro** (VYGOTSKY, 1995, p.111). (grifo meu)

As formas de aprimoramento das significações dos conceitos buscam estimular operações intelectuais, que incluem a própria tomada de consciência, ao estimular a externalização e reflexão do próprio pensamento externalizado, sob forma de linguagem. Relacionando a interpretação espacial com as linguagens, será

apresentado a seguir mapeamento bibliográfico que nos fornece importante quadro investigativo para esta pesquisa.

1.2 Linguagens no Ensino de Geografia: caminhos da pesquisa

A linguagem como parte do processo de construção de significações do conhecimento, pode se constituir de várias formas e ser interpretada sob diversas perspectivas. Seguindo os direcionamentos teórico-conceituais relativos à linguagem vistos no capítulo anterior, nos debruçaremos neste momento em construir um panorama sobre algumas pesquisas acadêmicas que permeiam as interfaces entre linguagens, ensino e Geografia.

Para mapear alguns trabalhos acadêmicos que colocam em diálogo essas áreas foi realizada uma consulta inicial em algumas plataformas virtuais, como a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”¹, o Catálogo de Teses e Dissertações², a Plataforma Sucupira³ e o “Portal de Periódico Capes”⁴.

Considerando a impossibilidade de um levantamento completo das publicações existentes entre Geografia e Cinema (FIORAVANTE, 2016, p.231), destacando que tal tarefa não seja objetivo desta dissertação, foi delimitado uma plataforma para realizar o levantamento bibliográfico. A escolha do Portal de Periódicos Capes se deu pela relevância do seu banco de dados e seu direcionamento para encontrar Teses e Dissertações.

Na “busca por assunto” foi verificada a ocorrência dos termos chave: Ensino Geografia e Linguagem. Nos resultados expandidos foram encontrados 721 trabalhos, com expressiva predominância da cartografia como forma de linguagem. Como nossa proposta é direcionada na perspectiva de diversificar o uso das linguagens imagéticas, com um direcionamento para a produção fílmica, optou-se pela troca do termo Linguagem por Cinema.

Novamente realizada a busca por assunto, foram encontrados 181 resultados,

1 Disponível em: <bdt.d.ibict.br>

2 Disponível em: <catalogodeteses.capes.gov.br>

3 Disponível em: <sucupira.capes.gov.br>

4 Disponível em: <periodicos.capes.gov.br>

prossequindo com a leitura do título e da descrição de todos estes trabalhos, foram selecionados 51 com maior proximidade com nossos propósitos. Realizando a leitura do resumo e do sumário destes 51, foram selecionados 32 trabalhos. O pesquisador se distanciou da leitura destes trabalhos, continuando os procedimentos descritos a seguir após um mês.

Partindo de nova leitura do resumo e do sumário dos 32 trabalhos, foram selecionados 16 para a leitura completa, considerando sua pertinência para nossa proposta. Dos demais trabalhos, foram realizadas leituras direcionadas de alguns capítulos específicos, que mesmo não tratando especificamente da nossa temática, poderiam contribuir com nossa proposta.

Exemplificando este recorte, pode-se destacar trabalhos com abordagem sobre o livro didático, específico da perspectiva cinematográfica, remetendo a outras disciplinas (como ciência e história), até trabalhos que aprofundavam em teóricos que também nos apropriamos (Vygotsky, Eisenstein, Milton Santos), mas com outros enfoques.

As aproximações teóricas nos levaram a selecionar dois trabalhos que apresentaram contribuições significativas que foram citados no capítulo anterior (SOARES, 2001; BENTO, 2013) e serão retomados em outros momentos desta dissertação. Além desses, quatro outros trabalhos se somaram, totalizando 22, por tratarem de pontos convergentes, como a construção de narrativas espaciais nas fotografias de Sebastião Salgado (PIDNER, 2017) e outros três que trabalham a análise de filmes sob viés geográfico (FARIAS, 2005; SILVA, 2009; NASCIMENTO, 2012).

Essa seleção de trabalhos, resultante do levantamento bibliográfico descrito, corresponde a um dos diversos direcionamentos possíveis, visto que os portais virtuais oferecem uma rica coletânea de trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas. Possivelmente esse quadro tende a ser ampliado, como já observado por outros pesquisadores (MOREIRA, 2011; NASCIMENTO, 2012; FIORAVANTE, 2016), pois há um crescimento exponencial de produções nesta temática de interface entre Geografia e Cinema.

Visto este crescimento, Karina Fioravante em sua tese de doutoramento (2016), estabeleceu a seguinte questão de pesquisa: “como os geógrafos estão

abordando, nos planos teórico, metodológico, filosófico e temático, a relação desenvolvida entre a Geografia e o Cinema?" (FIORAVANTE, 2016, p.17). Suas observações a levaram a distinguir quatro grandes linhas de pesquisa: "Ensino de Geografia e Cinema; Indústria Cinematográfica e Geografia; Geopolítica e Cinema e, por fim, Geografia, Humanismo e Representações Cinemáticas" (FIORAVANTE, 2016, p.19).

Os 16 trabalhos selecionados foram divididos em dois grupos, o primeiro, dos que tratam do uso de linguagens imagéticas no ensino de geografia e, o segundo, dos que priorizam interpretações geográficas de produções cinematográficas. O primeiro grupo de trabalhos será apresentado neste item e o segundo grupo, no próximo item deste capítulo, que terminará com a apresentação de um quadro que sintetiza os trabalhos selecionados. (Vide p.54).

Na seleção inicial de teses e dissertações que aproximam a Geografia de linguagens imagéticas encontramos diversas pesquisas que possuem alguns pontos em comum com a proposta deste trabalho, como o uso de categorias, com destaque para Paisagem, Lugar e Território, além do interesse do(a) autor(a), anterior à pesquisa, com uma linguagem, seguido do interesse em integrá-la com outra área do conhecimento, unindo seu percurso de vida com seu meio acadêmico e profissional, seja através da fotografia (RIBEIRO, 2013; PIDNER, 2017), do cinema (FARIAS 2005, NASCIMENTO 2012; SOUZA, 2016), da pintura (MYANAKI, 2003; MYANAKI, 2008), entre outros.

A partir destas aproximações com outras pesquisas que se apropriam de teóricos em comum, busca-se apreender exemplos de trabalhos que indicam possibilidades de apropriação de formas de linguagens distintas, durante práticas de Ensino em Geografia.

Tomando uma linha de trabalhos que buscam se apropriar de produções imagéticas com práticas tidas como geográficas, observamos que na dissertação, "A elaboração e o uso da imagem na construção do conhecimento em Geografia" (SCHWARZELMULLER, 2007), o pesquisador apresenta breve aproximação da linguagem fotográfica e da produção de desenhos (como mapas mentais), para representar aspectos de lugares de vivência dos alunos, que o autor chama "aprendentes", contribuindo para atividades de percepção ambiental durante sua

própria prática didática em uma turma de Licenciatura em Geografia da Faculdade Jorge Amado.

O trabalho faz uma contextualização histórica da cidade de Salvador para se aprofundar no caso do subúrbio ferroviário de Salvador, além de buscar elaborar proposições metodológicas que aproximem a construção do conhecimento geográfico com o uso de imagens. Ancorado referencialmente na Geografia Humanista, o autor busca compreender as formas de interpretação das imagens sob um olhar da fenomenologia, aplicando uma sequência de atividades, como o mapa mental, o estudo do meio, a aula de campo e os registros fotográficos.

Na dissertação, “Sequência didática e o interacionismo socio discursivo no ensino de geografia escolar: propostas teórico-metodológicas” (SILVA, 2015), a autora propõe a produção de gêneros textuais a partir de uma sequência didática como proposta metodológica no Ensino de Geografia. Nota-se o planejamento das aulas através da sequência didática, direcionamento que também priorizamos em neste trabalho, além das considerações sobre alguns teóricos em comum (Bakhtin, Edgar Morin, Descartes, e Milton Santos), com enfoques distintos.

Neste caminho destacamos a dissertação, “A oralidade e a elaboração de conceitos no processo de aprendizagem de Geografia na Educação Básica” (FIOCCO, 2016). Propondo a estruturação de sequências didáticas como parte do processo de ensino, para estimular a produção de diferentes gêneros discursivos textuais, a pesquisadora atentou-se para a “importância da oralidade para o processo de elaboração de conceitos pelos alunos” (FIOCCO, 2016, p.73).

Esta abordagem também foi verificada em nosso trabalho, como será abordado no capítulo 3. Neste sentido, cabe ressaltar que na produção fílmica existe uma tentativa de estimular a produção textual em forma de roteiro, mas todo processo ocorre em diálogos entre os participantes de cada grupo e destes com o mediador.

Sobre trabalhos que priorizam as produções textuais, consideramos as possibilidades em diversos gêneros literários e podemos destacar o exemplo poético exposto por Bakhtin:

O poeta cria a imagem, a forma espacial da personagem e de seu mundo com material verbal: por via estética assimila e justifica de dentro o vazio de

sentido e de fora a riqueza factual cognitiva dessa imagem, dando-lhe significação artística (BAKHTIN, 2011, p.87).

A linguagem escrita, sob seus diversos gêneros, pode se constituir como linguagem imagética, ao produzir um efeito em seu leitor, ao conduzir um processo de assimilação que se integra na percepção.

Seguindo com a leitura do trabalho, a autora se apropria da “perspectiva sociointeracionista” de Marcuschi, quando este relaciona as possibilidades da mediação para o aprendizado e a formação de conceitos (científicos e espontâneos, como propõe Vygotsky), a partir do enunciado, do dialogismo da linguagem, a “alternância dos sujeitos do discurso” segundo as teorias do círculo de Bakhtin (FIOCCO, 2016, p.94-95).

Apoiando-se nas proposições da sequência didática organizada com a produção textual em diferentes gêneros, de Schneuwly e Dolz (2000), apontam para o fator motivacional em "envolver os alunos em um projeto comunicacional de ensino" e a importância do debate como estratégia reflexiva (FIOCCO, 2016, p.59). Segundo relatos da autora, a SD se estrutura a partir de um tema central e se desenvolve na argumentação, uma das capacidades de linguagem, sendo a oralidade no "debate regrado" importante na construção do conhecimento (FIOCCO, 2016, p.154-155).

Sobre trabalhos que integram artes e linguagens no ensino de geografia, destacamos a dissertação “A paisagem no ensino de Geografia: uma estratégia didática a partir da arte” (MYANAKI, 2003). Nela, Jacqueline Myanaki propõe uma aproximação do conceito de paisagem em sua concepção artística, apresentando pinturas do século XIX e XX.

Em sequência, a autora busca “verificar a viabilidade do estudo da paisagem geográfica vinculada com a arte em sala de aula” (MYANAKI, 2003, p.40), articulando a elaboração de um roteiro de atividades para o estudo das paisagens urbanas de São Paulo, cidade onde se localizam as escolas. Segundo seus relatos, Myanaki conclui que as articulações entre arte e geografia são positivas, sobretudo no que concerne a percepção da paisagem, ressaltando ainda o grande potencial de outras linguagens nesse processo.

Myanaki aprimora estes estudos durante seu doutoramento, “Geografia e Arte

no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata” (MYANAKI, 2008). Tendo adensado seu corpo teórico, não adentraremos nas discussões dos resultados desta pesquisa, mas tomaremos um ponto proposto nas primeiras linhas de seu trabalho, quando a autora propõe uma busca rápida na internet para ilustrar a complexidade do termo paisagem.

Ao inserir o vocábulo “paisagem” no website de busca Google, em meados de 2007, mais de 7 milhões de resultados apareceram associados ao termo. Isto apenas ilustra como pode ser complexo o entendimento de um conceito polissêmico como é a paisagem (MYANAKI, 2008, p.4).

Feito o mesmo procedimento em 2018, os resultados ultrapassam os 36 milhões (em 0,45 segundos). Isto apenas ilustra o aumento das informações que nos circundam e nos interpelam a cada instante, acelerada, sobretudo, pela ampliação e otimização da internet, ápice contemporâneo do período que Santos denominou técnico-científico-informacional.

Realizando a mesma busca algumas horas depois neste mesmo dia, foram disponibilizados 178 milhões de resultados (em 0,47 segundos), que podemos entender como uma analogia à seguinte situação: quanto maior a procura por resultados, ou respostas, mais questões virão, maior será o leque de possibilidades interpretativas.

A dissertação “Geografia e Imagem: a foto-sequência como metodologia participativa no 9º ano do ensino fundamental de geografia” (RIBEIRO, 2013), apresenta proposta de realização de ensaios fotográficos durante aulas de campo, como forma de registro mas, também, como forma dos estudantes exprimirem seus pensamentos sobre determinados assuntos da geografia. Neste caso, a linguagem fotográfica atua na construção discursiva através das imagens construídas no plano de enquadramento.

O autor apontou em suas conclusões dois pontos interessantes, inicialmente as grandes dificuldades encontradas neste percurso, por outro lado, as potencialidades da fotografia no ensino da Geografia. Essas conclusões também foram identificadas durante esta pesquisa, sendo abordadas no terceiro capítulo e nas considerações finais.

A proposta de Ribeiro (2013) se aproxima com as atividades de tomada

fotográfica – por mim – realizadas durante as práticas de estágio supervisionado (2014) e como professor designado da rede pública estadual de Minas Gerais em Contagem, no ano de 2016.

Uma atividade realizada no último ano do Ensino Básico, consistia na realização de uma tomada fotográfica do percurso entre a escola e a casa de cada aluno, onde cada estudante apresentava suas fotografias brevemente, seguido do debate sobre as fotografias tomadas. A partir das apresentações das fotografias de cada estudante, foi possível estimular não apenas a descrição dos ambientes percorridos em suas formas, mas tratar de elementos resultantes dos fenômenos naturais e sociais inerentes a esses espaços, que já passavam a se caracterizar como lugar.

Destacando maior interação a partir das questões interpeladas pelo professor, como esse processo de mediação, por exemplo quando um estudante infere o seguinte pronunciamento, “eu conheço esse lugar”, destacamos o seguinte pronunciamento: “O que você me diz sobre este lugar que não vemos na foto?”.

Esta pergunta era uma provocação na tentativa de evitar respostas evidentes, ou seja, criar expectativa de enunciar algo a mais que a listagem dos elementos espaciais observados nas fotografias, mas atuar em sua descrição como possibilidade de relacioná-los, afim de explicar algo a mais relativo ao lugar fotografado. Nesse sentido, a partir da fala dos estudantes, foram trabalhados alguns conceitos tomados como categorias de análise do espaço, começando com a paisagem, seguindo para o lugar.

Ativando processos de diálogo emergiram outros conceitos, como território, por exemplo no momento que os estudantes relacionavam diversos usos dos espaços, divididos em públicos e privados. A explanação de fenômenos decorrentes nestes lugares, vividos e fotografados, contribuiu para o próprio professor conhecer os processos ali decorrentes, já que não era um bairro conhecido por ele, localizado inclusive, em outra cidade.

Estes territórios se constituíam nas peculiaridades de um bairro fronteiriço, localizado no limite entre os municípios de Contagem e Belo Horizonte, na macro região da Pampulha. A região passava por forte processo de investimento em sua infraestrutura, como destacado pelos estudantes – o asfaltamento das vias e a

criação de novos loteamentos. Essas transformações do bairro foram tratadas na realização de outra atividade, de produção fílmica, com a mesma turma. No próximo item deste capítulo trataremos desta atividade.

Aproveito, no momento, este conceito de fronteira, que não foi apropriado com tanto vigor, mas que podemos complementá-lo com a citação de outros trabalhos. Na dissertação, “Percorrendo fronteiras e ultrapassando limites: o uso da análise fílmica como potencialidade no ensino de geografia” (SOUZA, 2016), o autor realiza uma pesquisa-ação como forma de intervenção nas aulas de Geografia de outro professor em uma turma do ensino médio.

O trabalho propõe a aproximação da linguagem cinematográfica durante aulas de geografia, destacando a exibição de filmes como elemento motivador dos debates. Abordando aspectos da produção cinematográfica (enquadramento, movimento de câmera e direção de arte). Durante a pesquisa-ação, o pesquisador se debruça no conceito de fronteira e das aproximações que os próprios estudantes fazem nas relações deste conceito com a geografia, trabalhando em uma perspectiva da aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa é definida pela maneira como as novas ideias expressas simbolicamente interagem de forma conceitual e não aleatória com aquilo que o aprendiz/aluno já sabe. Esse conhecimento relevante e já sabido pelo aluno é fundamental para que o mesmo apreenda novos conceitos e é denominado como subsunção ou idéia-âncora (SOUZA, 2016, p. 48).

Dessa forma, o conceito de fronteira se constrói como precursor de uma sequência lógica buscando analisar as representações espaciais dos filmes, além de trazer aspectos das experiências dos estudantes, suas vivências e pensamentos. Segundo os relatos de Souza, as propostas se mostram promissoras para estimular pensamentos geográficos, em uma metodologia de ensino que priorize a aprendizagem por meio de conceitos chave.

Retomaremos alguns apontamentos importantes para nossa pesquisa, como a perspectiva da aprendizagem significativa e dos caminhos metodológicos atrelados à pesquisa-ação, orientando as intervenções, durante aulas de geografia.

Observou-se que grande parte dos trabalhos realizados na interface entre Geografia e Cinema se desdobram na análise fílmica sob um viés geográfico, apontando questões que envolvem as representações espaciais, geralmente

ancoradas no uso de algumas categorias analíticas do espaço, como Paisagem e Território.

1.3 A abordagem fílmica nas pesquisas em Geografia

Muitas transformações aconteceram nas últimas décadas, tanto no que concerne às políticas públicas que estabeleceram novos marcos educacionais, como também à disseminação de tecnologias cada vez mais evoluídas, como é o caso dos próprios equipamentos para produção fílmica. Acreditando que tais fatores influenciam as produções acadêmicas que trabalham na interface entre cinema e ensino de Geografia, buscamos realizar uma apresentação de parte dessas produções, contemplando uma forma para identificar e avaliar perspectivas coincidentes com nossa proposta.

Um fator que pode contribuir para esta ampliação é exemplificado pela lei 13.006/2014, ao dispor que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (BRASIL, 2014).

Podemos ir além da proposta e reconhecer a viabilidade destas exibições serem produções realizadas por próprios estudantes, de diferentes escolas, cidades, estados, em uma espécie de intercâmbio cineclubista. No momento deixaremos tal proposição em aberto, como possibilidade futura, retomando o aprofundamento das questões centrais relacionadas em alguns trabalhos que permeiam nossas proposições.

Existem diversos livros que se propõe a estabelecer interface entre cinema e educação, como “A Educação por vir: experiências com o cinema” (AQUINO e RIBEIRO, 2011). Este livro é uma coletânea que apresenta análises sobre diversos filmes, com temáticas e abordagens distintas. Outro livro que traz essa abordagem se chama “A escola vai ao cinema” (TEIXEIRA e LOPES, 2003).

Mesmo não direcionando para uma abordagem geográfica, ambos tratam das possibilidades interpretativas de filmes no ambiente escolar, perpassando em

diferentes intensidades aspectos como a paisagem retratada, os lugares representados, as relações sociais decorrentes em suas narrativas e outros pontos de nosso interesse.

Direcionando para a Geografia, podemos citar o livro “Ambiente em Cena” (FERREIRA e FREITAS, 2012), que faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE do Professor de 2013) e traz uma abordagem propositiva que relaciona alguns longa-metragens com o pensamento geográfico.

Cada um dos oito artigos faz breve análise do potencial do filme em relação a aspectos da temática ambiental (crise da água, aquecimento global, política, o ser humano, novas tecnologias), propondo ainda um conjunto de atividades organizadas como Sequências Didáticas, embasada nas proposições de Orlando Aguiar Junior.

Tiago Moreira publicou alguns artigos que abordam a interface entre Cinema e Geografia (MOREIRA, 2011; MOREIRA, 2012), apresentando possibilidades para o uso da linguagem cinematográfica na análise do espaço geográfico. Durante seu doutoramento, Moreira (2017) analisou as representações do espaço público da cidade de Salvador a partir das produções cinematográficas do início do século XXI.

Em um artigo de Renata Messias e Josué Bezerra, o cinema é apropriado como “instrumento didático no ensino de geografia”. Os autores fazem este esforço teórico-metodológico para indicar possibilidades que integram o Cinema e a Geografia e apresentam como proposta de trabalho, a exibição de alguns filmes com direcionamento educativos (MESSIAS e BEZERRA, 2018).

Na dissertação “Cinema e Geografia: a idealização do rural” (FARIAS, 2005), a autora se propõe a analisar dois filmes, “O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro” (1969), de Glauber Rocha, e, “Cabra Marcado Para Morrer” (1964 - 1984), de Eduardo Coutinho, para compreender como o espaço geográfico é apropriado na linguagem cinematográfica na construção das narrativas.

Iniciando seu trabalho com uma retomada da produção cinematográfica no Brasil, sobretudo relativo ao Cinema Novo, Farias (2005) apresenta o contexto do período de produção dos filmes – ditadura militar de 1964 à 1985 –, com as relações sociais estabelecidas no sertão nordestino, como as resistências do cangaço e das ligas camponesas, movimentos que lutaram contra os sistemas de opressão no

espaço rural brasileiro.

Além de estabelecer esta revisão histórica do contexto representado nos filmes analisados, a autora apresenta fragmentos dos textos dos filmes para ilustrar sua concepção analítica, além de propor posteriormente uma breve aproximação com outros dois filmes, “Eu Tu Eles” de Andrucha Waddington e “Central do Brasil” de Walter Salles.

A autora apresenta um exemplo do rico caminho que está sendo percorrido pelas análises fílmicas com abordagens geográficas, apresentando perspectivas mais próximas ao viés histórico, conforme ela indica:

A problemática do trabalho tem como objetivo estabelecer relações de comparações com os movimentos messiânicos e do cangaço e com as ligas camponesas, fatores importantes de resistência à lógica dos grandes latifundiários (FARIAS, 2005, p.10).

Dentre as aproximações geográficas no cinema propostas pela autora, destacamos sua ênfase nos conceitos de paisagem e de lugar, como na construção do cenário e de forma geral na própria construção da narrativa. A autora destaca ainda a escolha dos planos de filmagem para expressar distintas sensações no público e as relações de poder que se estabelecem nos lugares em sua aproximação com o “espaço vivido”.

Na pesquisa de doutoramento “Geo-Foto-Grafia das paisagens: narrativas espaciais nas imagens de Sebastião Salgado” (PIDNER, 2017), a autora busca aproximações entre Fotografia e Geografia, tomando como ponto objeto central de análise o trabalho fotográfico de Sebastião Salgado. A abordagem, que se propõem fenomenológica e dialética, destaca a potencialidade da discussão que fornece indícios de duas vertentes, as fotografias de paisagens e as de humanos.

A autora remete ainda processos que influem na condição humana retratada, as discussões possíveis e os desdobramentos que se multiplicam a cada subjetividade lançada pelo olhar do espectador. A composição da paisagem compreende um papel vital no filme, contribuindo na perspectiva do contexto espacial em que as cenas acontecem. A fotografia do filme atua nessa perspectiva da narrativa espacial proposta por Flora Pidner, aproximando da formação de conceitos mobilizados pelos recursos imagéticos.

Na dissertação “A paisagem narrativa do Nordeste e dos nordestinos nos

filmes de Vladimir Carvalho” (NASCIMENTO, 2012), o autor propõe investigar o discurso imagético da narrativa fílmica de três filmes do cineasta Vladimir Carvalho: Os Romeiros da Guia (1962), A Bolandeira (1968) e O Homem de Areia (1982).

O autor contempla o conceito de “paisagem narrativa” como ponto central para análise das narrativas fílmicas, destacando em seu recorte, o Nordeste brasileiro, que tem seus contextos específicos, conforme também apontou Farias (2005). Para fundamentar o uso de conceitos geográficos, o autor parte da paisagem e das suas relações com Lugar, estabelecendo a própria “narrativização de um determinado espaço, de um contexto histórico e de uma geografia retrospectiva”. (NASCIMENTO, 2012, p.29)

Nestes três trabalhos citados (FARIAS, 2005; PIDNER, 2017; NASCIMENTO, 2012), bem como em outros, as aproximações das análises fílmicas estão mais estruturadas em uma perspectiva histórica, relativizando a geografia por seu contexto passado.

Acreditando que este recuo histórico possa ter importância significativa para entender processos contemporâneos, reconhecemos que um não se liga diretamente ao outro espontaneamente, exigindo assim formas de raciocínio que permitam assimilar diferentes contextos, espaciais e temporais, para decodificar o espaço atual. Este movimento intelectual pode ser almejado através do uso dos conceitos geográficos, mas depende, principalmente, da mediação do professor.

Nascimento (2012) apresenta reflexões sobre o documentário como gênero fílmico para construção das narrativas imagéticas calcadas na realidade, destacando as inclinações das representações do nordeste e dos nordestinos em diversas produções fílmicas, fornecendo um rico apanhado de obras cinematográficas sobre a temática em diversos períodos históricos, muitos remetendo a questões que se mantém até a atualidade, outros se renovando nos sistemas de manutenção das forças dominantes.

O documentário é um gênero fílmico que pode ser apropriado para apresentar determinados conteúdos, contextualizando conhecimentos específicos com produções disponíveis. Além disso pode ser apropriado na produção fílmica dos estudantes, assumindo uma representação calcada no real, tanto na argumentação como na escolha dos próprios elementos do filme.

O documentário, com uma voz própria, defende uma causa, alia argumentos e prioriza um ponto de vista atrativo ou poderoso em termos de voz e, portanto, de legitimidade.

Os enunciados do documentário podem trazer um saber, uma proposição assertiva. Portanto, ao assisti-lo, o público o entende como representação daquela realidade e busca interpretar todas aquelas informações e afirmações a partir dos elementos utilizados pelo documentarista para a transmissão do seu argumento. Esses elementos podem aguçar mais ou menos a sensibilidade do público para a problemática em foco, um exercício de interpelação (PEREIRA e DEL GAUDIO, In FERREIRA e FREITAS, 2012 p.184-185).

Um destaque interessante que remete a muitos autores lidos nas pesquisas levantadas para este mapeamento bibliográfico são suas aproximações com formas artísticas de expressão, anterior à realização da pesquisa, como a literatura, a fotografia e o cinema. Esta mola propulsora, quando apropriada como linguagem em outras investigações, podem contribuir para diversificar as formas de representação e de compreensões.

No caso da dissertação de Nascimento, sua atuação como cinegrafista em algumas gravações de filmes de Vladimir Carvalho e sua monografia no curso de Geografia, na década de 1990, relacionada com o cinema, são indicativos que se assemelham com este autor que vos escreve, bem como outros(as) que trataremos a seguir.

Nas análises fílmicas o autor se desdobra na explanação dos sentidos que algumas cenas, sequências e planos podem suscitar no espectador. A escolha dos lugares de gravação também foi induzida pelas paisagens locais e pelo que elas poderiam exprimir nos espectadores.

Com uma abordagem técnica própria da produção cinematográfica, Nascimento retoma outras publicações, sejam elas pesquisas acadêmicas, entrevistas e artigos, a fim de decifrar os momentos que compõem a própria produção, durante as filmagens, nas colaborações de outras pessoas da equipe e nos improvisos para construção de cenas.

Tais aspectos são importantes na concepção da pesquisa-ação que buscamos elaborar por apresentar caminhos para produção cinematográfica, possibilidades de compreender como decorrem outras produções para ampliar as

contribuições que podemos construir junto aos estudantes. Em seus anexos consta um “Glossário dos termos técnicos do audiovisual”, que pode contribuir para nossas atividades.

Também destacamos sua inclinação para o papel do autor na representação fílmica de uma realidade calcada no real, aspecto fortemente marcado no cinema documentário e que foi uma tentativa de realização no trabalho com os estudantes durante a quarta sequência didática realizada. A questão da autoria, juntamente com a narrativa, são aspectos fundamentais para a tomada de consciência, como trataremos no capítulo seguinte.

Na dissertação “Os dois orfeus, representações da paisagem favela no cinema: o olhar estrangeiro e o olhar de pertencimento” (SILVA, 2009), o autor se apropria do conceito de paisagem para analisar as representações da favela na cidade do Rio de Janeiro nos filmes “Orfeu Negro” (1959) de Marcel Camus e “Orfeu” (1999) de Carlos Diegues. Tomando dois períodos distintos, o autor ressalta que as duas abordagens têm grande potencial para compreender as formações que delinearão as realidades presentes nas favelas na atualidade.

O autor retoma o contexto histórico da produção dos dois filmes para expor sua leitura das narrativas, explicitando no primeiro o olhar estrangeiro e, no segundo, uma valorização maior da rica cultura que se estabelece nas favelas, destacando outros trabalhos do diretor Carlos Diegues, desde a década de 1960, que já abordavam a cultura afro brasileira, como no filme “Ganga Zumba: o rei dos Palmares” (1963).

Vemos assim as condições distintas da autoria na concepção narrativa dos filmes, tomando a questão do olhar como ponto de vista para representar o outro, no caso do estrangeiro, com Marcel, e da representatividade identitária, no caso de Diegues. Calcado em uma abordagem da “geografia cultural”, o autor faz algumas revisitações históricas para contextualizá-la a partir do processo de urbanização e dentro da perspectiva do próprio cinema.

Silva (2009) prossegue sua pesquisa com uma contextualização histórica da cidade do Rio de Janeiro, destacando o importante papel de documentação fotográfica, inclusive nas diversas reformas urbanísticas do Rio de Janeiro. Em sequência a autor traz diversos filmes para exemplificar representações da favela

carioca no cinema, onde observa a espetacularização da favela, sua transformação em produto e em entretenimento, contribuindo para alimentar seus estigmas.

Nota-se a similaridade entre alguns trabalhos que direcionam a questão central relacionada à geografia em uma “temática”, neste caso o “espaço urbano”, nos anteriores o “espaço rural” e a “Região Nordeste do Brasil”. A organização dos conteúdos por temas pode ser considerada uma estratégia de fragmentar o todo para melhor compreender suas partes, mas torna-se vital agrupar tais compreensões, a fim de significar sua totalidade, sem restringir-se em apenas uma de suas partes, ou, em um de seus temas.

Na dissertação “Geografias e Cinemas: a (des)construção espacial através da imagem cinematográfica” (SCHUENCK AMORELLI, 2013), o autor propõe analisar alguns filmes sob um viés geográfico. Sem discorrer sobre este trabalho, destacamos sua aproximação com os conceitos de lugar, paisagem, território e espaço, tanto para a construção da narrativa cinematográfica, como para a análise fílmica.

O autor chega em meio a suas conclusões que a produção cinematográfica viabiliza uma aproximação com o espaço vivido, podendo ser apropriado como suporte inovador para a Geografia. Entretanto, sua concepção de “desconstrução do espaço geográfico através do cinema”, não ocorre de fato, sendo que a fragmentação espacial na representação fílmica, pode gerar sentidos específicos e ser interpretada de diversas formas, dentre essas, algumas podem ser geográficas.

Seu posicionamento indicando que “o geógrafo e o cineasta vislumbram o espaço da mesma forma” (SCHUENCK AMORELLI, 2013, p. 50), de certa forma, limita as múltiplas possibilidades de interpretação, não só destes profissionais (cineastas e geógrafos), mas também, dentro delas, em suas vertentes. Talvez fosse mais apropriado remeter a ambos, geógrafos e cineastas, uma primazia do olhar para suas respectivas atividades.

Na dissertação “Do Lugar à Geograficidade e à Consciência Geográfica (uma experiência fílmica)” (MONTEIRO, 2013), a autora busca compreender as relações entre a linguagem cinematográfica com uma tomada de consciência geográfica. Para isso a autora discorre sobre a trajetória do pensamento geográfico e propõe um “debate ontológico” na Geografia, reforçando seu caráter histórico.

Ressaltando a importância de entender a evolução do pensamento geográfico para estabelecer interpretações mais fidedignas, relativizando o contexto de suas diferentes abordagens se destaca, nos trabalhos lidos, a Geografia Cultural como principal vertente geográfica apresentada pelos autores.

A partir de princípios filosóficos existencialistas, Monteiro propõem uma “resensibilização do olhar” enquanto forma de ampliar as percepções e significações. Destacamos as aproximações teóricas da autora com Sergei Eisenstein, sobretudo ao tratar da montagem no cinema, ponto que também trabalhamos em nossa proposta.

Em seu último capítulo a autora aborda a questão do “lugar no espaço fílmico” e apresenta suas reflexões com a análise de dois filmes do cineasta Lars Von Trier, *Dogville* (2003) e *Manderlay* (2006), ambos recorrem a uma estética com forte apropriação do teatro, inclusive na simplicidade dos próprios cenários dos filmes. Enfim, Monteiro conclui que a linguagem cinematográfica pode proporcionar aproximações com uma consciência geográfica, que podemos interpretar como formas de pensar geograficamente, inferindo sobre a qualidade técnica do diretor de construir lugares fílmicos em relação às personagens, ao cenário e ao enredo.

Nas conclusões de sua tese, a autora reforça a “importância das artes e das imagens na contemporaneidade, bem como de seu uso adequado”, destacando seu “desfecho como um desafio para estudos futuros” (MONTEIRO, 2013, p.171).

Neste ponto adentramos nas possibilidades de tomar a linguagem cinematográfica como forma de estimular a representação dos pensamentos dos estudantes, fornecendo pistas dos caminhos cognitivos que eles tomaram sobre os conteúdos trabalhados pelo professor. Como já dito, ampliar o uso de linguagens pode favorecer outros contatos com conhecimentos que contribuem para a formação dos conceitos.

Nesta mesma linha de análise fílmica com abordagens geográficas, selecionamos algumas teses de doutoramento, como “Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico” (QUEIROZ, 2009). Nesta pesquisa o autor inicia seu trabalho em uma perspectiva que nos é comum, entendendo um filme como uma visão de mundo formada por imagens e não uma ilustração da realidade, até mesmo no cinema documentário que, mesmo calcado no real, sempre remeterá a

uma determinada narrativa, nos enquadramentos, planos, seleção das imagens, rumo e ritmo na montagem, enfim, em sua própria essência.

Um filme não é ilustração da realidade. O entendemos como obra do mundo, que produz “mundos”, e isso se faz por meio de uma narrativa e linguagem própria, a linguagem do cinema. Por esse motivo, ao assistirmos um filme, tomamos suas imagens como sendo tributárias e fazedoras de ideologias, de significações, de “visões de mundo”, como defendeu o diretor russo Vsevolod Pudovkin, dentre outros (QUEIROZ, 2009, p.16).

O autor apresenta reflexões referenciadas por Milton de Almeida, propondo que para fazer um filme, um diretor tem a disponibilidade de “um passado de imagens e histórias, um presente estético e cultural [...]” (ALMEIDA, 1999, p.28 In QUEIROZ, 2009, p.16). Tal proposição coloca em diálogo a constituição do enunciado proposto por Bakhtin, quando este afirma que sua formação é constituída de um elo na corrente enunciativa, formado por conjuntos de outros enunciados, mediados pela expectativa respotiva em um determinado contexto.

Queiroz, em sequência, aponta algumas questões do cinema para aproximá-lo do conceito de paisagem ancorado no pensamento geográfico, apontando as possibilidades da representação de elementos espaciais na composição cênica tomada pela câmera. Algo com vestígios do real, como propõe o autor, para aproximar o espaço fílmico a “uma experiência geográfica”. A partir daí o autor permeia sua discussão com alguns conceitos como: lugar, paisagem e território, tomados sob perspectivas geográficas, conforme mostra trecho a seguir.

O movimento realizado por nós não foi o de levar para o filme um conceito de território ou de espaço já existente no pensamento acadêmico (geográfico, inclusive), mas sim, apontar algumas semelhanças possíveis entre o pensamento acerca do espaço geográfico e o pensamento acerca do espaço fílmico (QUEIROZ, 2009, p.31).

Concordando também quando o autor discorre sobre a função do espectador no filme, atribuindo significados, a partir de sua perspectiva que se molda na fusão entre sentidos e memória. O autor sugere que “assistir a um filme é uma experiência geográfica” (QUEIROZ, 2009, p. 40), entretanto, acredita-se que o espectador pode atribuir, ou não, um caráter geográfico na sua experiência de assisti-lo, mas não se trata de um processo automático e recorrente. Em todo caso, pode-se inferir que assistir a um filme é uma experiência espacial.

Sobre sua designação de “educação visual” como o processo cognitivo de

estabelecer sentido pelas sensações experimentadas com as imagens, como no trecho abaixo, inferimos que outro caminho tomado com frequência seja a alienação visual, que reduz o teor crítico ou analítico destas imagens, enquanto um discurso.

“A sensação de naturalidade com que realizamos essas ligações entre imagens é resultante daquilo que chamamos de educação visual. Somos educados cotidianamente a dar sentido às imagens que vemos” (QUEIROZ, 2009, p.37).

No caminho contrário deste enunciado, assim como propôs Rachel Ellis, somos em grande parte “analfabetos visuais”, muitas vezes tomamos as imagens de forma superficial e não nos apropriamos das potencialidades das linguagens imagéticas.

Temos contato com uma infinidade de imagens diariamente, uma quantidade tão grande que muitas vezes nem nos damos conta da sua importância e do seu poder para transmitir emoções, sentimentos ou informações. Somos, em grande parte, “analfabetos visuais”. Assimilamos as imagens de maneira muito superficial e não aproveitamos esse enorme potencial gerador de transformações que a fotografia possui (ELLIS, 2009, p.29).

Em outros casos ainda, somos levados por interpretações manipuladas, já que a imagem fotográfica e fílmica exerce uma forte relação com o espectador. Sobre a fotografia, Susan Sontag apresenta uma importante constatação da sua representação do real.

Essas imagens, são verdadeiramente capazes de usurpar a realidade porque, antes de mais nada, uma fotografia é não só uma imagem (como o é a pintura), uma interpretação do real – mas também um vestígio, diretamente calcado sobre o real (SONTAG, 1981, p.148).

Pode-se inferir que na Geografia este caráter de realidade geralmente é conferido à linguagem cartográfica, que assume importante função de representação de uma espacialidade, dotada de seus recortes e de suas variáveis. A representação imagética de um espaço, seja por meio da fotografia, do vídeo, do mapa, do desenho, ou de um texto, assume um caráter discursivo, composto por sua composição material e simbólica.

Queiroz continua sua tese desdobrando-se na análise do filme *A Vila* (2004), relativizando sua interpretação dos processos de subjetivação na composição fílmica. Por não ser nosso enfoque, serão retomadas as reflexões dos demais trabalhos aqui levantados.

A dissertação “Sobre aprender e produzir discursos espaciais, utilizando o

audiovisual, nas aulas de geografia” (VAZ, 2016), propõem a produção audiovisual como “metodologia de trabalho para as aulas de geografia”. De acordo com os relatos dos estudantes descritos pelo autor, as experiências foram muito importantes no contexto escolar, reverberando em reflexões para suas vidas.

A pesquisa foi aplicada nas turmas de 9º ano pelo próprio professor e realizador da pesquisa. Os grupos se apropriaram da linguagem audiovisual, sobretudo no modelo de telejornal, para organizar conteúdos temáticos da Geografia e apresentar em formato de vídeo postado no Youtube.

Por se acreditar na importância de difundir vivências como estas no processo de formação escolar, destacamos que esta pesquisa segue uma sequência de trabalhos acadêmicos deste tipo, no Colégio Pedro II, incluindo a criação do “Núcleo de Estudos e Pesquisas Audiovisuais em Geografia” (NEPAG). Vale destacar que este colégio tem um perfil diferenciado, por ser uma escola tradicional, construída no século XIX e atualmente vinculada à esfera federal.

Um dos idealizadores do NEPAG, Yan Paixão, apresentou em 2016 sua tese de doutoramento, “El uso de la narrativa transmedia en la enseñanza de geografía”, apontando abordagens importantes para o ensino escolar na contemporaneidade, apoiando-se no conceito dos “nativos digitais” criados por Mark Prensky.

Analisando essas pesquisas e a perspectiva de Mark Prensky e do professor Horácio Capel devemos refletir sobre as mudanças que essa geração de alunos pode trazer para as escolas e nos perguntar: **como as escolas e os professores devem se adaptar a esses nativos digitais para um ensino significativo?** (PAIXÃO, 2016, p.42).

No caso desta pesquisa, o autor priorizou as reflexões frente as novas estruturas informacionais na construção dos grupos de estudantes, relacionando as tecnologias informacionais e as formações das redes sociais digitais com as experiências vivenciadas no NEPAG, a partir de 2010. Cabe destacar que em sua descrição de alguns trabalhos realizados, as propostas de produção audiovisual são divididas em temáticas, começando com a água, em 2010, seguidos de africanidades, em 2011.

Em 2010, a escolha foi direcionada pela temática do “Festival do Minuto”, um festival que se estabelece como janela para produtores de vídeos amadores com premiações e reconhecimento internacional. Em 2011, a temática foi escolhida a

partir de um trabalho de campo realizado pelos alunos do 8º ano. Segundo Yan, “o filme e o projeto NEPAG obtiveram grande repercussão na comunidade escolar, assim como em eventos e festivais de cinema” (PAIXÃO, 2016).

No ano seguinte a temática sugerida se consolidou em diálogo com os estudantes, que estabeleceram a temática urbana para as novas produções, que se estabeleceu, segundo o autor, como uma nova proposta metodológica da “narrativa transmídia”, culminando no filme “Maravilhoso Caos”.

Na tese de doutoramento “Geografia, patrimônio e diversidade cultural: linguagem audiovisual em ações educativas” (GOMES, 2016), a autora propõe uma abordagem dos estudos da Antropologia Visual nos estudos em Geografia, dialogando com a Geografia Cultural e o registro audiovisual no gênero fílmico documentário. A autora reconhece as histórias orais como elemento fundamental do patrimônio imaterial de pertencimento de diversas comunidades, tomados em seus estudos durante a graduação e o mestrado, períodos em que ela sentiu “a necessidade do registro audiovisual do trabalho de campo” (GOMES, 2016, p. 15).

O conceito de documento apropriado pela autora para designar os registros audiovisuais tomados são pontos significativos para nosso trabalho, sobretudo ao considerar a materialidade do espaço que pode ser capturado como representação imagética. Retomando contextos históricos, Gomes expõem também algumas reflexões que interagem elementos da geografia cultural, paisagem, identidade, filosofia e evolução do pensamento científico.

Sobre sua atividade prática em sala de aula, a autora realiza a análise de documentários em seus contextos de produção junto aos alunos da graduação em Geografia, da disciplina optativa “Patrimônio Cultural, Memória e Território”, na Unesp de Rio Claro, em 2015 (GOMES, 2016, p.41). A autora analisa dois filmes “Vento Leste” (2010), fomentado pelo edital Etnodoc e, “Já me transformei em imagem” (2008), realizado pelo “Vídeo nas Aldeias”.

Com a exibição na sala de aula a autora estabelece novas reflexões relativas ao uso do audiovisual como forma de aproximar outras realidades, uma importante fonte de informações que pode ser apropriada para construção do conhecimento durante as práticas de ensino. Este ponto será retomado no capítulo 3.

Na dissertação, “As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local”, a autora busca “estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar na aprendizagem de conhecimentos da História e Geografia local” (GODOY, 2013, p.23).

A proposta foi construída junto ao projeto “Curtas de Animação”, interagindo Geografia, História e Ciências. Em relação aos resultados relativos à Geografia Escolar, Godoy ressalta a comparação das paisagens, as transformações do espaço e as consequências das atividades econômicas predominantes na região, neste caso, a cafeicultura.

Muitas vezes as práticas descritas estão mais próximas de uma abordagem histórica que propriamente geográfica, sendo suas aproximações geográficas decorrentes de um movimento de contextualização de outro período da história, remetendo certa necessidade de assimilação da realidade espacial em outra época.

Sintetizando estas reflexões com a afirmação que as linguagens podem oferecer múltiplos caminhos para práticas didáticas em diversas disciplinas, acredito que, no caso da Geografia, o conhecimento ancorado em conceitos apropriados como recursos investigativos do espaço, tais como Paisagem, Lugar e Território, apresentam caminhos promissores.

Além de recurso comunicativo nas aulas, um filme pode ser relacionado com diversos conteúdos da Geografia. Sua realização seguindo as etapas de produção, pode favorecer ainda outros caminhos para aprendizagem como propulsora do desenvolvimento. A diversificação destas linguagens pode estimular os processos de interação nas práticas de ensino e segundo as publicações, tais propostas via academia continuam aumentando.

Acreditando que atividades nesta linha propositiva são realizadas por muitos outros profissionais – professores e professoras – destaco minhas experiências vivenciadas durante atuação como professor substituto no ano letivo de 2016, em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais no município de Contagem.

Uma das atividades realizadas consistia em uma tomada fotográfica do percurso entre a escola e a casa de cada estudante, onde cada pessoa apresentava suas fotografias brevemente, seguido do debate sobre as fotografias tomadas. Esta

atividade possibilitou aproximar o ambiente vivenciado pelos estudantes, contextualizando conteúdos específicos da disciplina e estimulando a participação.

Já no segundo semestre, buscou-se realizar uma sequência de atividades para produção filmica, iniciando pela “tempestade de ideias”, passando pelo roteiro, filmagem, edição e exibição. A proposta visava utilizar 25 minutos de uma aula semanal, buscando não interferir no planejamento das aulas que se limitavam a duas, de 50 minutos cada, por semana.

Na segunda atividade, a roteirização, uma aluna proferiu um comentário que expressava o desejo da maior parte dos estudantes: “Professor, porque você só não marca uma data pra gente entregar e pronto”. Nesta oportunidade, foi apresentado um caminho da produção filmica, “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, atribuída ao grande cineasta brasileiro Glauber Rocha.

Foi marcada uma data para entrega dos filmes, sendo remarcada duas vezes por falta de empenho dos grupos em cumprir o prazo combinado e por um feriado prolongado que interferiu no calendário escolar. Após a entrega foi realizada a exibição dos filmes durante três aulas, sendo que dois professores cederam, uma aula cada, para a realização desta atividade.

Os resultados foram interessantes como proposta de estimular as discussões, mas os filmes em si, se limitaram a descrição de questões vivenciadas por eles. Na perspectiva do professor, faltou a continuação dos filmes com abordagens que explorassem as questões suscitadas durante sua realização e exibição comentada. Diante desta situação foi proposto uma pontuação extra para esta continuidade, mas a mesma não foi realizada por nenhum dos 4 grupos.

Neste aspecto, cabe ressaltar a importância fundamental da vontade nos processos de ensino e de aprendizagem, o que aparentemente foi menor na segunda atividade, talvez por seu maior nível de complexidade, ou, pela proximidade do final do ano letivo. Outro ponto que converge em outras situações escolares é a falta de vontade para produção textual. Neste ponto, a produção de diferentes gêneros textuais pode contribuir na representação das realidades e na tentativa de estimular sua realização.

Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de

resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p.8).

Seguindo este ensejo, cabe ressaltar que a escrita do roteiro remete à descrição de cenas, das composições visuais que se materializam em cada quadro esboçado na sequência de planos de filmagem. Estas reflexões contribuem para a estruturação de uma crítica construtiva análoga à nossa questão: como fazer os filmes, estas representações particularmente valorizadas, tratem da resolução de problemas em situações geográficas.

Partiremos no próximo capítulo para uma abordagem que priorize uma perspectiva dos conhecimentos geográficos, para, no capítulo seguinte, direcionar nossos caminhos metodológicos.

Figura 1 – Quadro Síntese do Estado da Arte.

Título	Tipo/ Programa de Pós Graduação / Instituição	Conceitos	Language m / Subseção	Pontos principais
A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky: montagem teórica (SOARES, 2001).	Dissertação / PPG em Comunicação e Informação / UFRGS	Plano, montagem, ritmo.	Filme / 1.1	A montagem na construção discursiva do filme e na formação de conceitos.
A paisagem no ensino de Geografia: uma estratégia didática a partir da arte (MYANAKY, 2003).	Dissertação / PPG em Geografia / USP	Paisagem, urbano, rural, uso do solo	Pintura, desenho / 1.2	Estudo da paisagem. Diversificação das linguagens
Cinema e Geografia: a idealização do rural (FARIAS, 2005)	Dissertação/ PPG em Geografia/ UFRGS	Paisagem, Lugar, espaço vivido, região	Filme / 1.3	Linguagem fílmica como mobilizador de conhecimentos geográficos na criação da narrativa.
A elaboração e o uso da imagem na construção do conhecimento em Geografia (SCHWARZELMULLER, 2007)	Dissertação/ PPG em Educação / UFBA	Lugar cotidiano, espaço vivido.	Fotografia, ilustração / 1.2	Percepção do ambiente cotidiano para contextualizar o conteúdo.
Geografia e Arte no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata (MYANAKY, 2008).	Tese / PPG em Geografia / USP	Paisagem	Pintura, desenho / 1.2	A paisagem como texto: um objeto de leitura; A representação espacial através da pintura.

Os dois orfeus, representações da paisagem favela no cinema: o olhar estrangeiro e o olhar de pertencimento (SILVA, 2009).	Dissertação / PPG em Geografia / UERJ	Paisagem, identidade , urbano	Filme / 1.3	A linguagem fílmica na investigação de uma situação geográfica.
Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico (QUEIROZ, 2009).	Tese / PPG em Geografia / UNICAMP	Paisagem, lugar territorio	Filme / 1.3	Linguagem fílmica na motivação do olhar geográfico.
A paisagem narrativa do nordeste e dos nordestinos nos filmes de Vladimir Carvalho. (NASCIMENTO, 2012).	Dissertação / PPG em Geografia / USP	Paisagem, lugar, região,	Filme / 1.3	A linguagem fílmica e criação narrativa para a investigação de uma situação geográfica.
As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local (GODOY, 2013).	Dissertação / PPG em Educação / USP	Paisagem, atividade econômica	Fotografia , ilustração, filme / 1.3	Potencialidade da diversificação das linguagens no ensino básico.
Geografias e Cinemas: a (des)construção espacial através da imagem cinematográfica (SCHUENCK, 2013).	Dissertação / PPG em Geografia / UNB /	Lugar paisagem territorio espaço vivido	Filme / 1.3	Aproximação dos filmes com o espaço geográfico.
Do Lugar à Geograficidade e à Consciência Geográfica (uma experiência fílmica) (MONTEIRO, 2013).	Dissertação / PPG em Geografia / USP	Lugar	Filme / 1.3	As representações do mundo nos filmes e as percepções de cada experiência fílmica.
Geografia e Imagem: a foto-sequência como metodologia participativa no 9o ano do ensino fundamental de geografia (RIBEIRO, 2013).	Dissertação / PPG em Geografia / UFSC	Paisagem,	Fotografia , gravuras, ilustração, grafite / 1.2	Fotografias e aulas de campo. Potencialidade e dificuldades para sua realização.
A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar (BENTO, 2013).	Tese / PPG em Geografia / UFG	lugar, espaço vivido, mediação didática, SD	Oralidade / 1.1	Problematização do espaço vivido para estruturar SD. Trabalho em grupo para motivar conhecimentos específicos de acordo do interesse do grupo.
Sequência didática e o interacionismo sociodiscursivo no ensino de geografia escolar: propostas teórico-metodológicas (SILVA, 2015).	Dissertação / PPG em Geografia / UNESP	SD, Consumo, globalização	textos, música, filme, oralidade / 1.2	Planejamento das aulas em SD. Diversificar as linguagens para motivar os estudantes.
Geografia e Cinema: a produção cinematográfica e a construção do conhecimento geográfico. (FIORAVANTE, 2016).	Tese / PPG em Geografia / UFRJ /	Paisagem, Lugar, Fronteira, trabalho	Filme/ 1.2	A permeabilidade entre Geografia e cinema em novas abordagens metodológicas.
Percorrendo fronteiras e ultrapassando limites: o uso da análise fílmica como potencialidade no ensino de geografia (SOUZA, 2016).	Dissertação/ PPG em Geografia / UFMG	Fronteira	Filme, oralidade / 1.2	Sequência didática usando filme para mobilizar uma aprendizagem significativa

Geografia, patrimônio e diversidade cultural: linguagem audiovisual em ações educativas (GOMES, 2016).	Tese / PPG em Geografia / UNESP	Paisagem Identidade , território, patrimonio	Filme / 1.3	Uso da linguagem fílmica na sala de aula.
Sobre aprender e produzir discursos espaciais, utilizando o audiovisual, nas aulas de geografia (VAZ, 2016).	Dissertação / PPG em Geografia / UERJ	Globalização, comunicação	Vídeo / jornal / 1.3	As possibilidades da produção discursiva audiovisual em sala de aula.
El uso de la narrativa transmedia en la enseñanza de geografía (PAIXÃO, 2016).	Tese / PPG em Geografia / UERJ	Lugar, urbano	Filme, ilustração, jogo / 1.3	Diversificar linguagens na educação básica. Grupo de estudo de geografia e cinema.
A oralidade e a elaboração de conceitos no processo de aprendizagem de Geografia na Educação Básica (FIOCCO, 2016).	Tese / PPG em Geografia / USP	SD, oral, conceito, vygotsky Bakhtin, dialogismo	Oralidade , gêneros textuais / 1.2	A importância da oralidade na mediação didática, a construção do conhecimento pelos estudantes.
Geo-Foto-Grafia das paisagens: narrativas espaciais nas imagens de Sebastião Salgado (PIDNER, 2017).	Tese / PPG em Geografia / UFBA /	Paisagem	Fotografia / 1.3	Composição da paisagem dos filmes constrói narrativas destes espaços.
O Espaço Público da Cidade de Salvador/BA, no cinema do início do século XXI (MOREIRA, 2017).	Tese / PPG em Geografia / UNB /	Paisagem, territorialidade	Filme, fotografia / 1.1	Leitura das transformações da cidade através dos filmes.

2. BASES EPISTÊMICAS PARA A INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A constituição da Geografia se forma em caminhos que enveredam na amplitude de suas possibilidades e particularidades, envolvendo outras áreas do conhecimento e desembocando nas diversas vertentes do pensamento geográfico.

Problematizar uma questão diante de uma situação geográfica depende, evidentemente, de uma compreensão a respeito dos aspectos formativos desta ciência. Para direcionar uma perspectiva relativa a esta compreensão, apresentaremos neste capítulo uma breve sistematização de alguns autores que contribuem para estas discussões.

Na primeira seção será apresentada uma perspectiva do conhecimento geográfico como um saber estratégico, sua constituição como ciência e como disciplina, formas de pensar e representar o mundo. Serão apresentadas contribuições de autores que abordam o pensamento geográfico (ANDRADE, SANTOS, GOMES), seguindo explicações por um caminho que nos leva ao uso de conceitos como categorias de interpretação e análise do espaço geográfico.

Na segunda seção trataremos de problematizar a Geografia como disciplina escolar, dentro do âmbito de sua relevância na formação social. Na sequência destacaremos algumas abordagens que tratam do Ensino de Geografia (CAVALCANTI, VALADÃO, ROQUE ASCENÇÃO), indicando a importância das metodologias de ensino que contribuem para a formação de conceitos e nas práticas de interpretação geográfica.

Se a Geografia pode assumir diversas perspectivas, algumas atividades intelectuais podem contribuir para a formação de raciocínios geográficos. Traremos uma possibilidade desta abordagem, integrando questões relativas à linguagem com processos cognitivos que mobilizam a interpretação geográfica.

2.1 Do que se trata o conhecimento Geográfico

Falar sobre conhecimento é inicialmente refletir sobre o que é o conhecimento

de fato. Ter contato com um conjunto de informações, remeter à memória e trazer à consciência esses conhecimentos, corresponde ao primeiro domínio cognitivo proposto na Taxonomia de Bloom (BLOOM et al. In FERRAZ e BELHOT, 2010, p.426).

Conhecer é uma ação, portanto, o conhecimento pode ser considerado um recurso, "participando do clássico processo pelo qual, no sistema capitalista, os detentores de recursos competem vantajosamente com os que deles não dispõem" (SANTOS, 2006, p.163).

O uso do conhecimento no exercício do poder se apresenta desde os primórdios da humanidade. Definir o que é conhecimento, determinando os conjuntos de conhecimentos que cada grupo social pode e deve ter contato, são formas de restringir seu uso, direcionando-o de acordo com interesses determinados. É exatamente neste processo de luta e exercício do poder que o conhecimento se materializa.

E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2013, p.31).

Um longo caminho foi percorrido até a sistematização do conhecimento resultar na divisão em disciplinas como forma de organizar os conhecimentos em suas especificidades. Apoiando-se em textos de Nietzsche, Foucault discorre sobre "o problema da formação de um certo número de domínios de saber a partir de relações de força e de relações políticas na sociedade" (FOUCAULT, 2013, p.34).

Associando o caráter de poder atribuído ao conhecimento com a concepção de que Geografia é um saber estratégico, destaca-se que seu uso esteve por séculos ligado ao poderio bélico, seja para impor os interesses do rei, como no interior dos aparelhos de Estado (LACOSTE, 2010).

Basta lembrar a participação efetiva de alguns dos grandes nomes da geografia, na formação do Estado moderno, como Ritter e Ratzel na Alemanha, e Vidal de la Blache, na França. Outras visões geográficas trouxeram contribuições relevantes para o pensamento geográfico, como o de Humboldt na Alemanha e de Elisée Reclus na França.

No Brasil, a institucionalização do conhecimento geográfico remonta ao império, com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), cem anos antes da criação do IBGE, vinculado ao projeto nacionalista brasileiro do governo Vargas. Este conhecimento geográfico se constituía como um grande inventário de dados sobre o território, determinando uma unidade nacional para definir seu controle.

A Geografia então é um conhecimento poderoso, que influencia nas estratégias de controle territorial e de construção identitária de uma nação, sendo que a própria geografia escolar surge neste viés de formação da nação. Mas este conhecimento é construído a partir de um prisma de resultados pretendidos, ou seja, sua representação vai para além da sua essência enquanto existência, enquanto um enunciado, se constituindo como um discurso, com suas intenções e significações.

É nesta apropriação de conhecimentos geográficos, com sua representação e o controle destes conhecimentos e das formas de reproduzi-los, que se constitui também como uma perspectiva. Foucault corrobora com a tese de Nietzsche, de que “o conhecimento é sempre uma perspectiva”, indicando ainda que o conhecimento é poder, conflito, estratégia (FOUCAULT, 2013, p.25).

A Geografia segue assim uma perspectiva, uma forma de ver o mundo, uma tentativa de compreender as formas e os processos de uma totalidade que é o mundo. As ideias geográficas fazem parte dos processos cognitivos que direcionam as relações entre a sociedade e seu espaço de influência.

Quando um sistema de informação tem como elemento básico de notação a localização ou a posição, estamos em presença de um sistema de informações geográficas. Ao levarmos isso adiante, podemos dizer que um "quadro", seja ele qual for, pela forçosa delimitação que impõe e pela aceitação de que há um sentido entre aquilo que ele reúne, é sempre o desenho de um sistema de informações geográficas (GOMES, 2017, p.94).

Seguindo o raciocínio da Geografia se apresentando neste dinâmico processo de transformação da realidade, com a função de construir uma imagem do mundo em sua contemporaneidade, temos sua significação literal, “geografar”. Esses registros como representação das visões de mundo, ofereceram elementos para expandir as hipóteses estabelecidas à medida que novas descobertas modificavam a matriz do pensamento, indicando além disso o *modus operandi*.

A geografia foi desde a Antiguidade responsável pela descrição e pela criação e imagem de mundo, o discurso geográfico procura, na modernidade,

ser um discurso científico e moderno. Ele reproduz, assim, as características fundamentais da época e acompanha todas as suas modificações. A história da ciência geográfica pode, então, ser considerada como a história do *imago mundi* da própria modernidade (GOMES, 2000, p.28).

A Geografia como ciência do presente apresentou em sua evolução diversas vertentes que refletiram, de certa forma, o próprio desenvolvimento da sociedade em sua época. As representações oriundas desse pensamento também acompanham um importante resultado da produção discursiva atribuída à Geografia.

O lugar é, assim, a escala inicial de toda observação do mundo, pois parte do seu próprio mundo, ou seja, ponto de vista, parte da subjetividade atribuída ao conhecimento tácito. A partir da organização das ideias, dos pensamentos, as formas de raciocínios começam a atuar no consciente humano, problematizando, comparando e estabelecendo resoluções sobre questões envolvendo o espaço.

A busca do conhecimento sobre a Terra produziu desde a antiguidade diferentes concepções de mundo, leituras da realidade, formas de decifrá-la para compreendê-la. Manuel Correia de Andrade exemplifica o exposto ao propor que as ideias geográficas estavam presentes desde os primórdios da humanidade, se constituindo como conhecimento e materializado por uma forma de linguagem.

Ao falarmos em povos primitivos, considerando-os como os que viveram na pré-história, vemos que eles, mesmo sem possuírem a escrita, transmitindo os conhecimentos através da versão oral e dos desenhos em rochas e em cavernas, passadas de gerações a gerações, tinham uma concepção de vida e uma cultura, ambas impregnadas de idéias geográficas (ANDRADE, 2008, p.32).

Mesmo que inicialmente atuando em escalas locais, o registro oral, transmitido por várias gerações, assume uma abrangência que perpassa outros recortes espaço-temporais. As próprias inscrições rupestres, com diferenciações por todo o planeta são até a atualidade registro de antigas civilizações, sendo objeto de estudo para diversas áreas do conhecimento.

Desde os primórdios essas ideias geográficas estavam representadas, inscritas ou estabelecidas nos hábitos, formas de agir e viver. Acrescentando sua função de construir uma imagem do mundo em sua contemporaneidade, nos remetendo a sua significação literal, escrita da terra, “geografar”.

Muito antes de sua aceitação como ciência, desde a filosofia antiga, as

questões relativas ao planeta demonstravam a vontade deste saber. Como aponta Gomes, a própria dedução sobre o formato da Terra, representou importantes marcos do pensamento filosófico e científico, não apenas para a Geografia.

A própria Terra, quando a pensamos, quando a visualizamos, nós o fazemos a partir de um desenho, de uma imagem. Essa constatação, paradoxalmente tão fecunda e tão óbvia, fez parte da preocupação de alguns dos mais importantes pensadores desde a Antiguidade e teve um ponto de inflexão fundamental no programa da Geografia ptolomaica (GOMES, 2017, p.57).

Aqui podemos indicar uma reflexão sobre o conhecimento e suas formas de poder. Ao deduzir que a Terra não era o centro do universo, tampouco tudo girava em torno dela, que seu formato não é plano, dentre outras conclusões tomadas pela observação dos fenômenos naturais, contrariando o quadro sustentado pelo discurso da Igreja. Nestas deduções, o conhecimento destes pensadores, contrapondo ao pensamento dominante da igreja, colocava em risco sua veracidade, sendo em muitos casos perseguidos e ocultados. O conhecimento se apresenta como poder.

O caminho tomado inicialmente pela observação, exercício de percepção do ambiente para localização dos componentes e dos fenômenos circunscritos e transponíveis nesse espaço, foi acompanhado por sua descrição, possibilitando outras perspectivas sobre as formulações anteriores, alcançando novas interpretações do presente, com referência ao passado e prospectando, de certa forma, o futuro.

A estrutura espacial é, também, o passado no presente. Ela funciona segundo as leis do atual, mas o passado está *presente*. Além disso, o espaço ainda no presente é também futuro, pelo fato da finalidade já atribuída às coisas construídas, ao espaço produzido, desde o momento em que ocupam um lugar em um ponto qualquer da superfície da Terra (SANTOS, 2002, p.189).

A materialidade do espaço com as formas do presente está submetida as dinâmicas interações dos processos no presente, mas também é produto das sucessivas estruturas espaciais que foram constituídas no passado.

Com certo nível de abstração podemos pensar no conhecimento avançado de antigas civilizações, em diversas áreas do conhecimento. Exemplo disto está na construção de cidades como Machu Picchu, que envolve complexas formas de organização, em grande parte desconhecidas pela população contemporânea.

Ainda no apontamento sobre o conhecimento enquanto forma de poder e a Geografia como um conjunto de conhecimentos organizados para exercício do poder, temos como exemplos, formas de controle sobre determinados territórios, por seu interesse estratégico, seja pelos recursos naturais provenientes, como pela localidade específica, como as rotas comerciais utilizadas desde a antiguidade.

A realidade é interdisciplinar, cada disciplina se debruça na problematização da realidade em torno de sua perspectiva central na produção de um saber. Esta busca do entendimento é moldado sob uma visão de mundo, em um contexto próprio, posicional e relacional.

Mesmo nesta segmentação do saber, que constitui cada disciplina (ou ciência) sendo uma forma de ver o mundo, a Geografia, por exemplo, para construir a imagem de mundo, usufrui de diversas outras áreas do conhecimento.

Como a Geografia é uma ciência que tem relacionamento com uma série de ciências afins, é natural que entre ela e as outras ciências se desenvolveram áreas de conhecimento intermediário, ora como ramos do conhecimento geográfico, ora como ramos do conhecimento de outras ciências que se tornaram ou tendem a tornar-se novas ciências a serem pragmaticamente catalogadas. Daí a existência da Geomorfologia, entre a Geografia e a Geologia; da Hidrografia, entre a Geografia e a Hidrologia; da Climatologia, entre a Geografia e a Meteorologia; da Biogeografia, entre a Geografia e a Biologia [...] etc. (ANDRADE, 2008, p.26).

Grandes nomes da Geografia tiveram outras áreas de formação, dentre os quais podemos citar os historiadores Karl Ritter e Vidal de La Blache. Dois célebres exemplos brasileiros são Milton Santos, formado em Direito, e Josué de Castro, formado em Medicina.

As influências de outras áreas do conhecimento estão no cerne da constituição da geografia. Baseado na filosofia, Kant designou a Geografia como ciência Corológica, “que agrupam coisas ou acontecimentos que ocorrem na mesma parte da superfície terrestre, isto é, estudam uma sucessão de eventos superpostos no espaço” (BOTELHO, 1993, p.37).

Seguindo as proposições de Paul Claval, Paulo Gomes (2000) nos apresenta três marcos do pensamento geográfico:

Paul Claval considera que existiram três grandes cortes no pensamento geográfico. O primeiro corresponde à transformação trazida pelo triunfo do espírito naturalista no final do século XVIII e os nomes de Humboldt e de Ritter são lembrados como os mais representativos desta mudança, que se

traduziu por uma sistematização da explicação e por uma descrição metódica na geografia. O segundo corte se situou no final do século XIX; ele corresponde ao momento de institucionalização da disciplina e foi marcado por uma compartimentação do saber geográfico: a geografia física e a geografia regional. Finalmente, o terceiro grande corte foi aquele vivido nos anos 50 e correspondeu à transformação da geografia em uma ciência social (GOMES, 2000, p.46).

Tomaremos de empréstimo o chamado "espírito naturalista no final do século XVIII" ao associá-lo com o que corresponde com "a utilização da geografia como instrumento de conquista colonial".

A primeira cadeira francesa de geografia, estabelecida em Paris em 1809 e a vaga com a morte de A. Himly, coube a Vidal de La Blache em 1899. A segunda cátedra, criada em Paris em 1892, foi a de geografia colonial, ocupada por M. Dubois (SANTOS, 2002, p.31).

No segundo corte proposto por Claval, Fischer (1969) e Freeman (1961), citado por Santos (2002), indicam os nomes de Vidal de La Blache, Ratzel e Jean Brunhes.

Lutavam para encontrar leis ou princípios que norteassem a disciplina geográfica nascente como ciência moderna. A Humboldt devemos o princípio da geografia geral que Vidal de La Blanche devia, em seguida, retomar, paralelamente à idéia da unidade da terra (outro princípio famoso). Ratzel é o responsável pelo princípio da extensão e a Jean Brunhes devemos o da conexão (SANTOS, 2002, p.45).

Este período sugerido de um século entre o primeiro marco, no final do século XVIII e do segundo, no final do XIX, corresponde ao período de formação do Estado-Nação, assim como representa uma nova fase de exploração, pelos europeus, dos continentes africano, asiático e latino americano.

Não por menos temos o fato de que, "nascida tardiamente como ciência oficial, a geografia teve dificuldades para se desligar, desde o berço, dos grandes interesses. Estes acabaram carregando-a consigo." (SANTOS, 2002, p.31).

O terceiro marco se iniciou após a 2ª Guerra Mundial, sendo que as rápidas transformações que tomaram as décadas seguintes influenciaram também o campo geográfico, enquanto o positivismo foi tomado como principal corrente em diversas áreas do conhecimento, como mostra a Geografia Nova. Mas a partir daí também se intensifica uma Geografia Social, que se desdobra em linhas como a Geografia Humanista e Cultural.

Desde então a geografia experimentou diversas incorporações, como a

tecnológica (sensoriamento remoto), novas temáticas, tudo isso atrelado ao princípio de construção de um discurso geográfico cientificamente aceito, que aponte para conhecimentos articulados pelo espaço, seu objeto central.

Podemos indicar que esses três cortes estão situados no período de um contexto maior, que culmina na apropriação perversa da geografia.

Não se pode negar a influência européia para a constituição de um mundo “povoado” por estados nacionais, na medida em que o expansionismo europeu, desde o século XVI, disseminou a influência das ideias (e das ideologias e formas de organização econômica, social e política) européias. E mesmo onde há uma aparente “desorganização dos estados nacionais” (como em África), estes foram criados e estabelecidos com base nas necessidades e na geopolítica europeia (sendo, inclusive, uma das razões utilizadas para explicar a desorganização da maioria dos estados nacionais africanos). (DEL GAUDIO, 2006, p.182).

Reconhecendo o conhecimento geográfico como recurso de poder, podemos transitar para a busca de um conhecimento poderoso, como propõe Michael Young (2016). Decerto precisamos de um ponto de partida que apresente direcionamentos, para mobilizar estes conhecimentos geográficos.

O conceito assume assim a função de representação deste conhecimento, ao usá-las com fins próprios, estabelece suas significações que remetem a uma essência de seu sentido, em determinados contextos.

A formação de conceitos (aquisição de sentido através da palavra, mas também de imagens e outras linguagens) é um ato de generalização. É o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo). É irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias de sua formação. Segundo Vygotsky (2000), a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual se subordina ao seu poder as próprias operações psicológicas, ou seja, é seu uso consciente (CAVALCANTI, 2017, p.117).

Os conceitos fazem parte do processo de construção do conhecimento, sendo apropriados em seu desenvolvimento para sua própria validação. Tratando do conceito de lugar, que é, por essência, um espaço vivido.

Não é “qualquer lugar”, um sinônimo abstrato de localidade; ele é um espaço dotado de significado e carga simbólica, ao qual se associam imagens, muitas vezes conflitantes entre si [...]. O que é uma imagem de lugar? uma ideia (ou ideias) e um sentimento (ou sentimentos), que se expressam por representações, por uma toponímia, por um conjunto de indicações (tabus, recomendações, interdições [...]). A imagem de lugar pode se modificar, sem que o espaço, em sua materialidade, tenha se modificado; e o inverso também é verdadeiro (SOUZA, 2013, p.36).

Este conceito de lugar, priorizado no sexto ano do Ensino Básico, se forma em um trânsito escalar (local-global) e entrecruzado por lugares dentro de lugares. A escala global é deformada e só se assume compreensível, a partir de uma perspectiva, uma reprodução local de fatores globais.

O lugar surge como reino da superposição de vetores e rugosidades, onde o acontecer tem uma extensão e uma densidade [...]. É por isso que o lugar é, também, o cenário do conflito entre forças da globalização e forças da fragmentação (SILVEIRA, 2004, p. 93).

Se a escala global é deformada e a escala local reproduz fragmentos da totalidade global, a escala da ação cotidiana contribui na compreensão individual e coletiva da reprodução simbólica da totalidade. Este trânsito escalar pode favorecer na interpretação das espacialidades que são estabelecidas pelas práticas sociais, como expressão da totalidade, tomada pelas especificidades locais.

Na perspectiva da pesquisa socioespacial, Marcelo Lopes de Souza propõe uma valorização do conceito de espaço social sem abrir mão do conceito de espaço geográfico, seguindo o pensamento de Milton Santos ao tratar o espaço geográfico essencialmente como social. “Das interfaces do espaço social com as diferentes dimensões das relações sociais emergem os conceitos de território, lugar, e muitos outros, que podem ser vistos como *conceitos derivados*” (SOUZA, 2013, p.31-32).

Nesta miríade, temos as práticas espaciais, como propõe Marcelo Lopes de Souza, como fundamento para as pesquisas socioespaciais, que integram a produção do espaço, se constituindo como importante objeto de análise da Geografia.

Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a "lugaridade"...) é um componente nítido e destacado da forma de organização, do meio de expressão e/ ou dos objetivos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma ação (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais (SOUZA, 2013, p. 241).

Seguindo o raciocínio do autor, concordamos quando ele sugere que uma das virtualidades da ideia de paisagem é "trazer à tona o problema (repleto de carga histórica, cultural e político-ideológica) das relações e da integração entre natureza e sociedade (e cultura) e entre o "natural" e o "social" (e o "cultural") no espaço" (SOUZA, 2013, p.50).

Para “trazer à tona o problema”, temos assim de considerar as diferentes perspectivas sobre uma questão, como os diferentes problemas que envolvem uma mesma situação. Tratando da percepção, ressalta-se que a paisagem é uma forma e seu conteúdo pode estar em consonância ou em contradição com sua aparência, que por hábito ou ideologia, ela pode nos sugerir (SOUZA, 2013, p.46).

A ideia de paisagem nos remete, inicialmente, não à ciência, mas sim à pintura, mais especificamente a pintura da Renascença [...] Eis, portanto, uma das muitas situações em que fica evidente que a ciência não basta a si mesma, devendo, humildemente, deixar-se fecundar por outras formas de saber, como o “saber local” (local knowledge) dos não especialistas, as artes e a Filosofia (SOUZA, 2013, p.46).

Ao contrapor a significação da paisagem para diferentes grupos sociais, destacando as outras formas de saber, como “o saber local”, podemos conduzir para diferentes formas de pensar e de raciocinar, esse espaço vivido e compreendido. As distintas práticas espaciais direcionam para conhecimentos geográficos que remetem não apenas a um “saber local”, podendo ser conduzidas por um conhecimento tradicional, que se diga de passagem, tem grande importância.

Dar a devida atenção ao que se passa com o “mundo da vida” (Lebenswelt), ou, em outras palavras, com o cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais, nos leva a observar e considerar, em matéria de “campos de força” do poder espacializado – isto é, em matéria de territórios –, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais (SOUZA, 2013, p.103-104).

Local e regional estão entre si ligados por uma essência. Considerando assim, a região, como uma possibilidade escalar entre o local, nacional e global, seguimos o pensamento de Frémon, da “identidade regional como algo a ser considerado, derivado de uma vivência” (SOUZA, 2013, p.142), para retomar uma linha desta questão.

“Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar.” (ROSA In SOUZA, 2013, p. 134). Seguindo as trilhas roseanas dos muitos Sertões, não basta uni-los para entender sua totalidade. Suas significações identitárias perpassam aspectos culturais, provenientes das relações entre sociedade e ambiente, cuja existência transcende sua generalização enquanto categoria geográfica.

A representação mais operacional e científica do espaço não é a de uma divisão simples em “regiões”, em compartimentos justapostos uns aos outros, mas a de uma superposição de vários quebra-cabeças bem diferencialmente

recortados (LACOSTE, 1988, p.70 In SOUZA, 2013, p.141).

A representação de uma região envolve sua construção discursiva, este condicionamento do "modo como somos socializados", que nos conduz à concepção de um discurso único, caso não tomemos um posicionamento crítico.

o que é um processo de territorialização ou desterritorialização, em sentido forte? Um tal processo pode, sem a menor sombra de dúvida, ter a ver com experiências culturais e identitariamente importantes e, no caso da desterritorialização, até mesmo traumáticas, na esteira do desenraizamento de indivíduos e de grupos sociais inteiros; e pode também implicar a privação do acesso a recursos e riquezas (na verdade, isso é uma consequência muitíssimo comum de qualquer desterritorialização). (SOUZA, 2013, p.101).

Para além da identidade, são realidades culturais importantes para humanidade. Séculos de opressão não cessaram, no Brasil, desde a chegada dos invasores europeus em toda extensão litorânea, seguido das incursões a seu interior, sobretudo pela mineração. Realidade ainda atual, onde "grandes obras" são salvaguardadas pelo perverso discurso do "interesse nacional" (mesmo que em benefício do capital internacional).

É importante lembrar que houve reações em todos os grupos indígenas, lutando contra os colonizadores ou fugindo para regiões mais remotas. E é importante lembrar também que a escravidão indígena durou até quase 1800, mas que era difícil escravizar gente que conhecia a terra, que vivia em comunidades, que podia fugir para o interior. [...] De 1550 até 1850 (300 anos!) é provável que cerca de 10 milhões de africanos tenham sido embarcados à força para as Américas. [...] Capturados nas mais diversas situações, os escravos africanos provinham do sul da África (de Angola, Moçambique, Congo, África do Sul) ou do noroeste africano (os atuais Guiné, Benin, Nigéria). (GOLDMAN, 2006, p.106).

Diversas etnias indígenas foram exterminadas neste processo de desterritorialização das Américas, os povos originários, com toda amplitude de conhecimentos sobre seus espaços, dos elementos que compõem e dos quais se apropriaram. No entanto, algumas destas práticas ainda estão inseridas em nossa cultura, foram assimiladas e hoje pouco se sabe de suas origens.

Neste encontro de (R)existências, indígenas e afro-brasileiras, um caminho se forma, nesta rica fonte de conhecimentos, que perpassam gerações, trazendo parte de um passado, de uma ancestralidade, mas também indicando caminhos para a contemporaneidade. Exemplo disto é a força que estas tradições trazem para os povos que foram massacrados pela imposição de outras culturas, em notáveis provas de resistência.

Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é a expressão espacial disso: *uma relação social tornada espaço* – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último (SOUZA, 2013, p.97-98).

Souza segue seu raciocínio propondo que este movimento de “coisificação” do território na falsa concepção de sinônimo de espaço geográfico ou de lugar, “não é um mero descuido” (SOUZA, 2013, p.91), podendo ser uma estratégia discursiva na função de invisibilizar forças atuantes na produção destas territorialidades ou contra elas.

Em diversos períodos, em diferentes escalas, o território brasileiro foi constituído nesta condição de “coisificação”, como a concepção de fonte de recursos naturais, que impõe a dimensão do poder que se estabelece nas relações sociais e molda suas próprias formas.

Esta tentativa de “deslugarizar” é um caminho para facilitar a desterritorialização, a produção de “um discurso que desqualifica um determinado espaço em nome de uma “requalificação espacial”, e que busca justificar na intervenção do Estado e do capital” (SOUZA, 2013, p.126).

A criminalização de práticas religiosas de matriz africana e da própria capoeira, são formas de institucionalizar este processo, inviabilizando um lugar, por conseguinte seu território. As práticas espaciais ocorrem nas duas extremidades, tanto pela ação governamental como pela resistência de adaptação de suas práticas em outros lugares, no que Souza indica que seja a trincheira simbólica do relugarizar.

Quanto a “relugarização”, “uma nova toponímia e os novos qualificativos precisam resistir e lutar para se afirmar (trincheira simbólica) contra a indiferença e o preconceito [...] há, também, aquele tipo de “regularização” que, nitidamente, é uma “deslugarização” opressora, que desrespeita a dignidade de pessoas humildes e implica desqualificar a vida e as memórias de quem construiu e habita um lugar (SOUZA, 2013, p.125).

Vale lembrar que estas práticas tradicionais de matriz africanas passaram por este processo várias vezes na história, inicialmente sendo tirados de sua terra natal, do continente africano. A continuidade destas práticas tradicionais e suas adaptações, que se estabeleceram como forma de resistência, perdurando até a atualidade, período em que ainda existe um grande preconceito.

A invisibilização de práticas tradicionais para legitimizar a desterritorialização de grupos sociais, já marginalizados, estão marcadas em nossa história e condicionam a produção do espaço brasileiro em diversas escalas.

As estratégias de "invisibilização" de agentes e práticas podem ser de dois grandes tipos: 1. "Invisibilização" por meio da representação seletiva ou retocada da paisagem (mediante a pintura, a fotografia, filmes etc.). 2. "Invisibilização" por meio de intervenções no próprio substrato espacial material - ou seja, mediante uma reformatação da paisagem na própria realidade (SOUZA, 2013, p.52).

O discurso que apresenta um fragmento do território com potencial exploratório, seja para agropecuária, mineração ou construção, sem levar em conta as pessoas que ali vivem, indica este propósito de invisibilizar sua existência. Com o exemplo das imagens, citado por Souza, como fotografias e vídeos, podemos incluir ainda os mapas, que estabelecem um discurso representativo, limitando seus elementos pelos objetivos que busca cumprir.

Ao mesmo tempo que invisibiliza, o mapa pode fornecer propostas para novos modelos de uso do espaço representado, indicando modelos de planejamento das "intervenções no próprio substrato espacial material". Desta forma, a linguagem cartográfica atua dentro das duas estratégias de invisibilização propostas por Souza, na invisibilização da representação seletiva e no planejamento das intervenções, o que nos remete a sua função como forma de legitimizar um discurso, baseado em um conjunto de conhecimentos geográficos.

As práticas e os agentes que as representações deixam de fora ou retiraram caricaturalmente (geralmente pejorativamente) são exemplos do poder que desempenha a produção e disseminação da informação, muitas vezes desconstruindo seu valor de conhecimento. Neste caminho, relacionando exemplos em que o conhecimento geográfico se estabelece como forma de poder, geralmente contribuindo para sua própria manutenção, destaca-se a importância de abordar outras escalas de atuação.

Ao levarmos em conta a miríade de práticas espaciais que ocorrem em uma escala geográfica muito reduzida, (que é aquela que tenho chamado de escala dos "nanoterritórios", em que as "fronteiras" englobam uma rua, ou um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão [...]). Essa é a escala, por excelência, dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências quotidianas inscritas no espaço ou expressa espacialmente, como já assinalara Michel De Certeau (SOUZA, 2013, p.105).

Podemos indicar a Escola nesta escala do nanoterritório, ou até mesmo a própria sala de aula, ambiente de contato e de conflito. Neste recorte, questiona-se até que ponto, a escolha dos conteúdos e das estratégias didáticas, influenciam as relações estabelecidas entre estudantes e professor.

Mais que o conteúdo, ele está ensinando (as vezes, sem uma consciência clara disso), um modo de raciocinar, integrando conteúdos, conceitos, categorias, contextos. É o modo como ele, professor, conseguiu construir o conhecimento que ensina, mais que o conteúdo em si. [...] Os bons professores seriam então aqueles que articulam seu pensamento, dão sentido às informações, são capazes de articular categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados (DEL GAUDIO, 2006, p.244).

Em outras palavras, este professor atua na mediação didática, mobilizando conteúdos e conceitos, em diferentes contextos, indicando caminhos interpretativos para a explicação de processos decorrentes em sua espacialidade.

A abordagem que integra as realidades do espaço vivido, contrapondo as dinâmicas que atuam em macro escalas, são formas de realizar o trânsito escalar que aproxime as significações, pelo reconhecimento da sua própria influência no contato com o mundo.

Neste sentido, tratar das práticas espaciais insurgentes, dentro da esfera local do espaço vivido, conduzido pela proposta de identificar os “nanoterritórios”, com suas práticas de resistência, podem ser objeto de estudo significativo para a geografia escolar.

Este reconhecimento do nanoterritório, enquanto escala local das práticas espaciais vivenciadas pelos estudantes, se estabelece como possibilidade para abordagem do espaço vivido, na dimensão territorial estabelecida pelas relações sociais pautadas pelo poder. Esta seria uma extremidade para o trânsito escalar das questões territoriais que envolvem o âmbito nacional e global, normalmente tomado como foco no ensino de geografia.

Assim adentramos na própria especificidade do conhecimento geográfico na escola, no que consiste esta vertente da geografia, enquanto conjunto de conhecimentos específicos, como também um espaço de atuação. Neste encontro dos conhecimentos geográficos com os estudantes, através da mediação, a sala de aula se estabelece como lugar de relações e de construção de discursos. A

espacialidade dos processos reconhecidos por cada grupo, indica caminhos para contextualizar formas de pensamento e raciocínio.

Não havendo uma identificação, uma localização que proporcione um contato inicial que possibilitaria a leitura de uma situação, seguido de sua descrição, suas conexões e comparações, dificilmente haverá condições de mobilizar os conhecimentos na intenção interpretativa da situação. Sem estes princípios, o conhecimento sucumbe a acrisia, seja ela uma patologia social condicionada pelos meios de produção e propagação da informação.

A geografia se estabelece primeiro como disciplina escolar e depois como disciplina acadêmica e ciência, tanto no contexto brasileiro como no mundial (DEL GAUDIO, 2006, p. 63). Passando pela questão do surgimento da Geografia como disciplina escolar no século XIX, que segundo Lacoste, buscava apresentar a pátria aos jovens na intenção de fortalecer a concepção de nação, nos colocamos perante outra realidade, que segue seu caminho inverso.

Nos colocamos diante da busca de posicionamentos críticos aos discursos produzidos para justificar a concepção de uma nação que coloniza e outra que é colonizada, indicando as relações de poder dentro da própria nação, diante do quadro de aspectos que geram as desigualdades, perpetuando o sistema de opressão.

Neste sentido, questiona-se em que medida as aulas de geografia contribuem para uma formação crítica, acerca dos fenômenos que decorrem no espaço vivido pelos estudantes. Buscamos aprofundar esta questão no próximo capítulo, indicando como as formas de representação imagética podem aproximar os espaços cotidianos, durante práticas de mediação dialógica.

2.2 Conhecimentos geográficos na escola: a Geografia Escolar

*A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância.
Milton Santos (O Espaço do Cidadão – 2014)*

Uma breve leitura que envolva as questões estruturais da educação escolar corre o risco de se fazer pontual e inoperante diante das múltiplas e complexas facetas que este processo envolve. Entretanto, alguns pilares podem ser apontados

como forma de estruturar parte da compreensão que envolve a elaboração deste trabalho.

Antes de tudo cabe ressaltar a importância da educação como possibilidade de construção social e da emancipação através do conhecimento, como a chamada “revolução cultural”, indicada por Bauman.

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução (BAUMAN, 2013, p.31).

A Escola em seu papel na formação da juventude, se firma como lugar de encontro com outras pessoas fora do vínculo familiar, novas relações sociais que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, sob diversas perspectivas. Via de acesso ao conhecimento e da linguagem, ambos se iniciam no próprio seio familiar, onde a criança começa a conhecer, se comunicar.

Ressaltando a importância do professor no processo educacional, destacamos sua capacidade de decodificar informações e criar interações, atribuindo sentido ao conteúdo e aproximando os diferentes saberes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na tríade entre os saberes da Escola, do Professor e do Aluno.

Tendo contato com o mundo externo, posteriormente mediado pelas palavras, a criança inicia a construção de significados para as palavras aprendidas, uma das etapas iniciais da formação de conceitos espontâneos ou cotidianos.

Na escola a criança passa a ser formada em áreas do conhecimento específicas, as disciplinas, que por sua vez estão ancoradas em uma ciência base. Neste momento os conceitos passam por uma ampliação de seus significantes, que se remetem a formação dos conceitos científicos.

No caso da geografia, a ampliação do universo conceitual se dá pela apresentação de novos conhecimentos que inclui a aprendizagem de novos conceitos e a resignificação de conceitos anteriormente associados ao cotidiano ou ao senso comum. O uso destes conhecimentos na construção de um discurso geográfico está diretamente ligado com a tendência do pensamento geográfico que este discurso busca sua legitimidade, assim como refletirá na significação que se

pretende indiciar sobre determinados conceitos.

Podemos inferir que muitas vezes a geografia não é tanto um conjunto de conhecimentos que pode assumir um papel de destaque em um discurso, mas no caminho inverso, um enunciador articula os conhecimentos geográficos na produção de um discurso, caracterizando-o como geográfico.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p.42).

Justamente nesta "apropriação do discurso com seus poderes e saberes", que se interpõe a atividade docente, o lugar de fala do professor e a possibilidade de mediação para a construção do conhecimento.

Neste sentido estão algumas reflexões de Milton Santos, escritas na década de 1980, direcionando para uma educação com propósitos humanistas, de estimular o pensamento crítico ao se situar no mundo, para nele agir, na busca da integralidade do ser em sociedade em busca da condição de cidadania, que o próprio autor problematiza (SANTOS, 2013; 2014).

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância (SANTOS, 2014b, p.154).

Neste desafio de ampliar a capacidade dos estudantes de se situarem no mundo para nele agirem, vemos um caminho de encontro com a própria geografia. Os caminhos para se conhecer o espaço em seu tempo, na intenção de interpretar as relações que nele operam e dele decorrem, fazem parte da geografia.

No esforço de aperfeiçoamento didático, o ato de ensinar é considerado como ato político, estando carregado de singularidades que compõe cada pessoa, do coletivo de pessoas que constitui um grupo escolar, ao mesmo tempo dialético e dialógico.

Ensinar é, em si, um ato também político. Faz-se necessário considerar que político aqui não se relaciona com "a política", tal como esta se encontra instaurada e instituída. Ao contrário, o político é o lugar do confronto, do dissenso e, por vezes, da construção tensa do consenso (DEL GAUDIO et. al.

2017, p.13).

Esta concepção fortalece a importância da prática docente na formação cidadã, atribuindo novas significações à realidade e estabelecendo novas perspectivas com a construção discursiva crítica.

As escolhas temáticas, metodológicas e procedimentais são opções primeiramente políticas. Faz-se urgente compreender que todos que estão na escola são sujeitos políticos e que as relações estabelecidas são de afeto – e políticas! E é exatamente essa compreensão do político como instaurador das relações humanas que propostas como a do “sem partido” quer extirpar (DEL GAUDIO In ROQUE ASCENÇÃO et al. 2017, p.14).

Diante deste breve panorama, adentramos em algumas especificidades da prática docente, permeando as relações de afeto estabelecidas com seus estudantes, mas direcionadas por um planejamento didático, com objetivos traçados que indicam sua própria concepção de mundo.

a prática docente não se resume à apresentação, pelos professores, de conteúdos escolares fragmentados para serem memorizados pelos alunos, com a preocupação de cumprir orientações e programas curriculares, e livros didáticos. As atividades de ensino devem ter relevância para o desenvolvimento dos alunos, e ter sentido para sua vida, pois são eles os sujeitos desse processo (CAVALCANTI, 2017, p.107).

Neste sentido, uma das tarefas do professor é contribuir para que os estudantes desenvolvam um olhar geográfico, mesclando a importância da abordagem da realidade “vvida cotidianamente”, dentro de uma concepção de totalidade do espaço, onde os processos decorrem simultaneamente, influenciando entre si.

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (CAVALCANTI, 2010, p.3).

Com isso, devemos atentar que “a compreensão do conhecimento do professor é chave para a produção de avanços na formação desse profissional e na prática de ensino em Geografia na educação básica” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017, p.22).

Assim como a formação inicial é essencial na construção do conhecimento do professor, a formação continuada é uma importante condição formativa, para o

aprimoramento profissional, podendo conduzir avanços complementares na interface entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

Assim, a geografia escolar se associa à cultura escolar, a uma produção/criação própria das escolas e das práticas docentes, da organização dos sistemas de ensino, das relações e tensões entre as escolas e as sociedades (DEL GAUDIO In ROQUE ASCENÇÃO et. al. 2017, p.8).

As relações estabelecidas na escola também são importantes na própria formação docente, este é seu principal lugar de trabalho, sendo a sala de aula, o espaço central das atividades de ensino, das trocas com os estudantes. Nestes caminhos das práticas de ensino em vias da “aprendizagem significativa”, destaca-se a importância da mediação.

Nessa proposta de ensino, conforme aqui está sendo delineada, o encaminhamento metodológico está orientado pela relação dialética entre o professor, o aluno e a Geografia, sendo que o professor tem como papel propiciar a mediação cognitiva do aluno, ou seja, a inter-relação entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento, por um trabalho de mediação didática (CAVALCANTI, 2017, p.109).

Na Geografia Escolar é importante que a mobilização do conhecimento geográfico favoreça movimentos cognitivos que possam conduzir para a interpretação das espacialidades, havendo a “necessidade de superação da transmissão de conteúdos fragmentados, dicotomizados e superficiais que, pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as organizações espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p.3).

Nestas condições a função docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, direcionando-se para o uso do conhecimento como meio de acessar a compreensão. Neste caminho, adotando a mediação didática como estratégia de estimular tal movimento intelectual, onde também se insere a formação de conceitos, torna-se oportuno a construção de um espaço dialético que contribua na formação pelas individualidades pessoais e peculiaridades de cada grupo.

Retomando a proposta do nanoterritório que se constitui em sala de aula, atenta-se para os apontamentos de Lana Cavalcanti, referentes aos promissores caminhos da atuação docente através da mediação entre alunos e o conhecimento geográfico.

Nesse processo de formação de conceitos, o professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes

que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração, buscando atuar nas ZDP, e o diálogo dessas formas com a forma científica estruturada pela ciência geográfica (CAVALCANTI, 2005, p.204).

Esta concepção indica a importância de angariar formas de comunicação que aproximem a diversidade que envolvem o contexto específico de cada grupo. O planejamento da ação no trabalho docente, neste caso, ultrapassa o conteúdo estrito, quando busca assimilar conhecimentos do próprio grupo durante práticas de mediação, resignificando conceitos e promovendo o diálogo.

A Geografia enquanto ciência empírica se propõe a produzir uma leitura da realidade a partir de uma visão de mundo, na busca da produção de um saber, uma interpretação que se constitua enquanto verdade. Como ciência do presente, também envolve a complexidade de lidar com uma totalidade em movimento, com verdades intercambiantes, variáveis ainda em seus contextos.

Abarcar as sucessivas transformações do mundo, relacionando as contribuições em âmbito conceitual e metodológico, são tarefas fundamentais para entender as realidades presentes em cada época. Muitas produções que contribuíram para este processo são vistas como ultrapassadas, no entanto, as produções contemporâneas que estão embasadas nestas contribuições passadas usufruíram destas fontes.

As proposições que se referem à interpretação geográfica da espacialidade dos fenômenos, proposto por Le Sann, Valadão e Roque Ascenção (2010-2013), trazem contribuições encontradas em diferentes textos sobre a Geografia desde o século XIX até a contemporaneidade.

Desse modo, ainda que se encontrem variações na compreensão das noções de Espaço, Tempo e Escala, da articulação entre esses e a localização, descrição e interpretação, considera-se que essas são dimensões que se mantêm perenes em muitos dos textos dedicados ao pensar sobre essa ciência (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, p.6).

Num esforço de sistematização, Le Sann, Valadão e Roque Ascenção (2010/2013), propõem que a interpretação da espacialidade de um fenômeno envolve a mobilização dos conceitos, do conjunto de processos e do tripé metodológico localizar-descrever-interpretar.

Através da articulação entre os conceitos fundantes, o tripé metodológico da Geografia e o conjunto de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço, ao mesmo tempo em que sofre modificações em função em que sofre modificações em função dos atributos presentes nesse espaço (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p.5).

Nesta abordagem, a mobilização dos conhecimentos geográficos está embasada no uso dos conceitos fundantes (espaço, tempo, escala), para delimitar os processos decorrentes na produção de um determinado espaço, mobilizando movimentos intelectuais de localizar e descrever, para construir uma interpretação geográfica.

Seguindo este direcionamento, outra possibilidade se desenha com a abordagem do conteúdo, mediada pelos conceitos, integrando operações mentais que possibilitem compreender a espacialidade de uma realidade.

Para mediar esses processos de conhecimento (aprendizagem) dos alunos, é importante que os professores: encaminhem discussões tendo definida uma abordagem do conteúdo; atentem para as operações mentais que esperam que sejam exploradas e desenvolvidas; reflitam sobre os principais conceitos geográficos que orientarão a abordagem dos conteúdos visando à compreensão da espacialidade da realidade (CAVALCANTI, 2017, p.113).

Através dos dois esquemas é possível observar que há uma similaridade nas formas de se integrar os conhecimentos geográficos com operações cognitivas que favoreçam movimentos intelectuais que podemos entender como raciocínio geográfico.

Mobilizar os conhecimentos geográficos (conteúdo e conceitos), através do tripé metodológico (problematizar, sistematizar e sintetizar), na busca da espacialidade da realidade, como propõe Lana Cavalcanti, está de outra forma explicitado no esquema de Roque Ascensão e Valadão. Para esses últimos, a investigação da espacialidade de um fenômeno se dá na mobilização entre conceitos fundantes e processos, com o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar).

Sem intenções de buscar generalizações, coloca-se como possibilidade de trabalho a problematização de uma questão geográfica iniciada por sua localização, uma primeira aproximação com a espacialidade de um determinado fenômeno, que abrange não apenas um espaço físico, mas também um tempo de ocorrência, e, de sua abrangência, na possibilidade escalar desse mesmo fenômeno.

Este movimento pode ser realizado por outros caminhos. Delimitamos aqui uma parte que se considerava relevante para o propósito diante do qual nos colocamos, indicando ainda que as escolhas de cada professor se dá no acúmulo entre conhecimentos próprios, sua formação inicial e a realidade prática que este vivencia durante sua prática profissional.

Considerando que o conhecimento seja mediado pelo uso dos conceitos, ambos passam por seguidas transformações, conduzindo novas apropriações com novas significações. Neste ponto, cabe ao professor em sua função mediadora, compreender as significações dos conceitos, através da exposição realizada pelos estudantes, em suas enunciações sobre os entendimentos que se referem aos conhecimentos geográficos.

Eventualmente, ocorre dos conhecimentos geográficos não estarem vinculados especificamente a essa área do conhecimento, sugerindo que conhecimentos de cunho cotidiano, relacionados à vida de cada pessoa, possam ser apreendidos no processo de formação de conceitos científicos, por trazerem uma base conceitual significativa e, em certos casos, pode indicar aspectos geográficos.

Estes conceitos formados durante a vida cotidiana, também conhecidos como conceitos espontâneos, são o ponto de partida para suas ressignificações, através da mediação didática, aproximando novas possibilidades de uso destes conceitos, em suas formas científicas.

Os alunos vão formando, ao longo de sua vida cotidiana e escolar, uma rede plena de elementos, referências, associações, sem uma lógica prévia e plenamente conhecida; uma rede cambiante de conceitos e conhecimentos, pois a cada momento vai tomando formas diferentes, com as possibilidades da experiência diária (CAVALCANTI, 2017, p.118).

Os conceitos atribuem significação aos conteúdos apresentados pelo professor, podendo ainda contribuir nas interpretações que se dão no espaço cotidiano dos estudantes, influenciando suas experiências de vida. Neste movimento da formação de conceitos, os conceitos espontâneos servem de base para os conceitos científicos, que por sua vez influenciam em sua apropriação cotidiana.

Considerando a mediação didática no processo de ensino, a formação docente é fundamental para compreender os caminhos tomados por cada profissional, assim como afirmam Roque Ascensão e Valadão (2017).

Considera-se que interpretar as relações intelectuais estabelecidas por professores, quando de apropriações conceituais para leituras geográficas dos fenômenos diz de um esforço necessário à compreensão da estruturação do conhecimento do docente geógrafo em prol da produção da cognição espacial geográfica (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p.21).

A proposição que se constrói pode ser caracterizada pelo domínio de um conjunto de conceitos articulados em uma abordagem investigativa, que trate da abrangência de um processo ou de um fenômeno, na perspectiva do trânsito escalar.

A leitura dos lugares cotidianos, dos processos que envolvem as práticas sociais, das espacialidades que se despontam como situação da realidade, apresenta uma possibilidade de atuar no campo do espaço vivido. Esta forma de contextualizar os conhecimentos de uma disciplina, com a realidade, pode nos conferir uma abertura de diálogo de questões diversas, como as que rondam em torno do conceito de cidadania.

Ao trazer a reflexão sobre o conhecimento poderoso (YOUNG, 2016), poderemos remeter ao conhecimento como recurso, que pode ser apropriado como forma de poder. Considerando neste caso o conhecimento geográfico, podemos mirar para um conhecimento geográfico poderoso na escola, indicando caminhos que podem seguir este sentido.

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. [...] podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral. (YOUNG, 2016, p.35)

Estas proposições relativas ao conhecimento poderoso, de Michael Young, podem ser associadas as propostas de Milton Santos, sobre o papel do geógrafo no terceiro milênio para a leitura do mundo e na luta por melhores condições de vida para a humanidade. Mesmo com as contradições envoltas no conceito de cidadão, entender a universalidade da cidadania, seria um destes caminhos promissores que temos, frente a este grande desafio.

A identificação das formas e sua decodificação, entendendo suas funções e os processos envoltos na formação espacial, conduz ao pensamento sobre as estruturas que operam a complexidade da realidade. Temos assim um exemplo do

trânsito escalar que pode transcorrer entre as relações estabelecidas em um lugar, com a estrutura social que conduz a uma noção de totalidade.

Estimular estes movimentos intelectuais durante práticas de ensino, pode conduzir a juventude a desvendar as novas formas de atuação, em sua realidade local. A viabilidade de conduzir os conhecimentos geográficos neste caminho se firma por sua própria construção, enquanto prática investigativa que integra elementos de distintas áreas do conhecimento.

Entendendo o conhecimento geográfico como um recurso atrelado ao poder, a tentativa de estimular sua apropriação pelos estudantes, visa a criação de novas perspectivas, outras formas de ler o mundo, para além das formas prontas que nós somos socializados.

Atualmente as aulas oferecem um espaço de fala para estudantes, ampliando o caráter polifônico da sala de aula. Os estudantes se expressam mais, mesmo que muitas vezes fora do assunto proposto pelo professor ou pela disciplina.

Em muitos casos as conversas paralelas alteram a própria dinâmica da aula, convertendo parte do tempo em uma tentativa de integrar estes estudantes, com uma possível expectativa de participação, seja com perguntas orais, provas ou trabalhos.

Partindo do movimento da "expectativa respositiva" proposta por Bakhtin, a expectativa do professor é que o estudante responda corretamente uma questão. Durante os processos de ensino e de aprendizagem, o pensamento pode ser representado em uma forma de linguagem, podendo ser tomado (e geralmente o é) para fins avaliativos.

Acreditamos com isso que esta resposta deve acontecer, prioritariamente pela vontade do sujeito, mas seu acerto, depende do conhecimento que será mobilizado na resposta. Seja em forma escrita ou como uma pergunta verbalizada no momento da aula, o professor tem a possibilidade de identificar o desenvolvimento do aprendizado de cada estudante.

Adentrando neste ambiente polifônico da sala de aula, tomaremos como objeto de análise as aulas de Geografia. Acreditando na importância da linguagem para o processo de aprendizagem, acredita-se que seja fundamental, para a

geografia escolar, mobilizar conceitos chaves para interpretação do espaço geográfico, como Paisagem, Lugar, Território e Região.

Ao mesmo tempo, torna-se vital estimular as práticas discursivas em sala de aula, buscando identificar estratégias que possam favorecer as trocas de conhecimentos e viabilizando a comparação das diversas perspectivas explanadas pelos próprios estudantes.

Dessa forma acreditamos que ampliar as formas de linguagem durante práticas didáticas pode favorecer a aprendizagem, conforme pode ser visto no primeiro capítulo. Além disso, a produção imagética durante as práticas de ensino da Geografia pode contextualizar os conteúdos lecionados com as realidades dos alunos e estimular o diálogo participativo.

Relacionando o caráter imagético do discurso geográfico e o poder que a imagem infere em nossa sociedade, torna-se mais explícita a sua função de dominação, de estabelecer as verdades que operam sobre um determinado espaço. Neste sentido, na construção do discurso geográfico, cada professor se apropria de um conjunto de outros discursos, apreendidos em sua vida pessoal, em sua formação inicial e na prática profissional.

No entendimento da relevância da semiótica para a Geografia, destacamos o estudo da Paisagem, como uma referência que assume um caráter de grande importância para a análise do espaço, já que ela se materializa como o primeiro contato do ser com o meio, um registro do espaço vivido, um ponto de vista que pode ser tomado ainda sob diversas perspectivas e infere sobre uma escala local, com maior índice de detalhes.

Podemos indicar o importante papel do mapa para espacializar objetos em suas localizações e conexões, mas também, na construção de um discurso geográfico, que por suas escolhas de representação buscam uma forma de legitimação de um discurso, que busca seus determinados fins.

Tendo em vista a importância da linguagem na construção do conhecimento, um ponto importante que se estabelece de imediato é a importância da comunicação para a aprendizagem.

(percepção, memória, pensamento) não decorrem de uma evolução intrínseca, natural e linear das funções elementares; ao contrário, elas se desenvolvem nas relações dialéticas e contraditórias com o meio sociocultural, que é mediada por signos – mediação cognitiva. O desenvolvimento mental, assim, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio, pois o sujeito não se relaciona diretamente com as coisas do mundo, entre eles está um conjunto de representações simbólicas. Na escola, essa mediação cognitiva é, pode-se dizer, planejada, orientada, pela ação do professor – nisso consiste a mediação didática, portanto seu papel na formação do aluno (CAVALCANTI, 2017, p.119).

Nos cabe assim motivar a participação comunicativa entre os estudantes e destes com o professor. Este caminho pode ser direcionado através de práticas investigativas, onde os próprios estudantes mobilizem seus conhecimentos e busquem outros, a fim de resolver um problema criado em grupo.

A proposta busca diversificar as formas de raciocínios desenvolvidas durante práticas de ensino na Geografia Escolar, aproximando com a seguinte proposição de Milton Santos: “A questão está em saber se queremos limitar-nos a uma maneira fixa de interpretação, isto é, a uma forma única de raciocínio, ou se nos propomos evoluir juntamente com as mudanças que sobrevêm na superfície do globo” (SANTOS, 2013, p.9).

Diversificar o uso das linguagens pode ser uma alternativa para criar caminhos de angariar as diferentes formas de raciocínio que se estabelecem. A linguagem fílmica é uma alternativa para apresentar as formas de um lugar, em um momento do tempo, as funções desempenhadas durante os processos que compõem parte de uma estrutura.

O problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, nas suas diferentes formas, com a atividade do aprendiz. Partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p.6).

A aproximação da produção cinematográfica pelas etapas de argumentação, roteirização e sequência de planos, podem ser associados com elementos da Geografia. As representações como enunciados (orais e escritos), no roteiro como gênero textual e como desenho, nas paisagens do filme. Este movimento de registro sob formas diferentes dos habituais do ambiente escolar é intensificado pela condição deste conjunto de atividades como parte do processo de produção de um

filme, ou seja, estão sendo mobilizados por uma composição geral do filme e não apenas como etapas aleatórias.

As formas escolhidas na composição de cada quadro, a combinação destes fragmentos na sequência dos planos e na narrativa é mobilizada pela intenção de produção de um filme. No trecho a seguir Eisenstein discorre sobre as relações existentes entre os fotofragmentos da natureza e suas combinações na constituição do sentido do filme.

Sem mergulhar muito fundo nos fragmentos teóricos das especificidades cinematográficas, quero discutir aqui dois de seus aspectos. São aspectos também de outras artes, mas o cinema é particularmente responsável por eles. *Primo*: fotofragmentos da natureza são gravados; *secundo*: esses fragmentos são combinados de vários modos. Temos assim, o plano (ou quadro) e a montagem (EISENSTEIN, 2002a, p.15).

Não apenas identificar os fragmentos, mas interpretar suas interações na produção do espaço, suas influências na totalidade espacial e para seus fragmentos. Cada quadro pode ser uma paisagem e a sequência destas paisagens, remeterá a um sentido expresso pela percepção desta montagem, uma sequência temporal.

A montagem de fragmentos de uma paisagem pode representar diversos processos desencadeados por um conjunto de fenômenos que interagem na produção do espaço. Estas são apenas algumas possibilidades que remetem a construções de narrativas visuais sobre o espaço percebido e vivido.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa se inscreve sob um olhar fenomenológico, considerando o pesquisador sujeito ativo no processo de pesquisa em função das escolhas, dos procedimentos e da interpretação dos resultados da pesquisa, que sempre envolve um ponto de vista, uma forma do mundo interior em contato com o mundo exterior.

Como exposto na introdução e no primeiro capítulo, fiz minha formação em Licenciatura em Geografia na Universidade de Pernambuco em 2014. Durante o estágio supervisionado e no meu trabalho de conclusão de curso (2013-2014), busquei estimular a produção imagética durante as práticas de ensino, inclusive no período em que atuei como professor de Geografia do ensino básico na rede pública estadual em Belo Horizonte e Contagem (2016-2017).

Este ponto se constitui no fio narrativo da dissertação, aponta para as escolhas adotadas nos procedimentos metodológicos, inclusive no que se refere à sequência didática e à mediação no processo de ensino. Neste sentido a apresentação de alguns apontamentos metodológicos tomados frente aos aportes teóricos que sustentam este trabalho, podem abrir o leque interpretativo dos que tomam a leitura do presente trabalho.

Ou seja, entrar em contato com uma seleção de enunciados outros, pensamentos registrados de diferentes filósofos e teóricos, pode favorecer no entendimento das intenções que proponho expressar. Podemos entender com isso que, “o inter-humano é constitutivo do humano” (TODOROV In BAKHTIN, 2011, p. XXVI).

O indivíduo enquanto ser social se constitui pelo um acúmulo seletivo de informações assimiladas no trânsito das relações internas e externas, a criação de pensamentos acontece concomitante com sua seleção, em uma complexa rede intercambiável, podendo ser representados no processo de comunicação sob uma forma de linguagem.

Aproximando das proposições de Sartre, quando este aponta para a investigação de um fenômeno do ser, indicamos que cada estudante se relaciona com seu mundo externo, a partir do seu mundo interno, decorrido em suas

vivências, construindo significações que são fundamentais compreender no processo de ensino, para a apreensão do professor, das formas de compreensões dos estudantes, quando isto ocorre.

O fenômeno é aquilo que se manifesta e o ser manifesta-se a todos de alguma maneira, pois podemos falar dele e temos dele uma certa compreensão. Assim sendo, deve haver um fenômeno do ser, uma aparição do ser, descritível como tal. O ser nos será desvelado por algum meio de acesso imediato (SARTRE, In CABALLERO, 1972, p.269).

O ser manifesta-se por sua vontade, sendo a linguagem, um dos caminhos trilhados como “meio de acesso” para desvelar este ser. A participação com enunciados pelos estudantes, proporciona caminhos para acesso às formas de pensamento e compreensão, que estes estabelecem, nos remetendo que, para haver um conhecimento, deve haver um contato prévio com uma informação.

A participação dos estudantes com enunciados próprios, para além de cópias e repetições mecanizadas, são fundamentais para a construção participativa e significativa. Merleau-Ponty, apresenta em seu livro “A fenomenologia da percepção”, aspectos relevantes entre o conhecimento, a experiência de mundo, e nos múltiplos pontos de vista.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo que por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala (MERLEAU-PONTY, 1994, p.3).

Como aponta Merleau-Ponty, reconhecer nossa visão de mundo é essencial para compreender outras formas possíveis de entendimento do mundo. O ambiente escolar é propício nesta formação individual, sobretudo por este encontro com as diferenças, das outras visões de mundo. A fenomenologia traz contribuições significativas para interpretar os fenômenos decorrentes nas atividades de intervenção, onde cada enunciado pode ser considerado um fenômeno.

Acompanhando alguns teóricos que apresentam os fundamentos da fenomenologia, delimita-se nosso campo de estudo para o fenômeno que constitui o Ensino da Geografia em sua totalidade, em uma aula, ou em um conjunto de aulas, neste caso, a sequência didática proposta como intervenção.

Este movimento cognitivo de compreender a partir da experiência de vida também dialoga com a proposta de trabalhar o conhecimento geográfico com a escala do mundo vivido.

A eleição dos filósofos da existência Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty deve-se ao fato de que os três, em suas diferentes perspectivas, encontraram na fenomenologia fundada por Husserl, um método que poderia conduzi-los à estrutura ou a dinâmica em que o fluxo da vida acontece em sua cotidianidade (FEIJOO e MATTAR, 2014, p.441).

Esta “cotidianidade” pode ser entendida como princípio fundante do mundo vivido, nele, os estudantes tem contato com as paisagens, vivenciam os lugares, o espaço significativo para cada pessoa. Durante a sequência didática, buscou-se aproximação destes espaços cotidianos dotados de significados, na apresentação de conhecimentos específicos, como na atividades 2 e 3.

O mundo vivido é definido, portanto, pelas experiências fenomenais e pelas comunicações intersubjetivas. Para Husserl o *Lebenswelt* consiste em conjunto de coisas, mas também de valores, de mitos, de bens, que são repartidos dentro de um universo intersubjetivo. É aliás, este ponto de vista que terá maior influência sobre as ciências sociais. Trata-se de um mundo onde a experiência nos coloca em presença da variedade (GOMES, 2000, p.121).

Esta realidade construída na experiência do mundo vivido é um objeto de comunicação composto por uma pluralidade discursivos.

a experiência vivida é sempre objeto de uma comunicação com a pluralidade de sujeitos por onde transitam os sentidos da experiência. Neste sentido, o outro não é uma representação do eu, ele é um outro eu, fundado sobre ele mesmo e por isso estranho e fonte de significações (GOMES, 2000, p.121).

Estas questões estão em consonância com as proposições bakhtinianas, tanto sobre a pluralidade de sujeitos na formação de cada pessoa, nas significações que se estabelecem perante determinados contextos e até mesmo na polifonia como aspecto fundante deste mundo vivido. Além disso a sala de aula é um ambiente polifônico, pela simultaneidade de enunciados, que fornece outras condições para construção do pensamento, nas formas de representação e na vontade que se estabelece para a participação.

Considerando o pensamento como uma representação que assume novas formas representativas a partir do uso da linguagem com função comunicativa, destaca-se que durante o processo de ensino e aprendizagem, entender o que se constitui nas representações dos estudantes pode favorecer o entendimento acerca da compreensão que os mesmos têm sobre um determinado conteúdo.

Neste caso, a comunicação se torna uma fonte de informações fundamental para a prática didática, a qual muitas vezes se vê desprendida do diálogo verbal e se restringe a formas tradicionais de avaliação das capacidades de memorização dos estudantes, sobretudo com provas escritas.

Durante a mediação didática realizada nas atividades da sequência de ensino, a oralidade foi priorizada como forma de estimular a participação dos estudantes, almejando sua expressão para identificar seus conhecimentos prévios, além das formas de entendimento dos conteúdos abordados nas atividades.

Quando uma pessoa entra em contato com um conceito através da linguagem, ela incorpora uma representação no uso deste conceito e a cada vez que isto ocorre, cada novo contato, pode afirmar seu significado ou ampliar suas significações.

Neste complexo conceitual, os conceitos científicos são instrumentos didáticos importantes para o processo de assimilação do conhecimento. Interagindo seu uso enquanto unidade analítica para mediação do conhecimento e como categoria para o planejamento do professor, pode-se obter resultados promissores no campo educacional.

Finalmente, el estudio de los conceptos científicos como tal tiene implicaciones importantes para la educación y la instrucción. Estos conceptos no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición. Descubrir la compleja relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica (VYGOTSKY, 1995, p.69).

A formação de conceitos acontece nas interações do ser com o meio, no trânsito entre mundo interno e externo, ao ter o contato com algo, pensar sobre isto, assimilando sua existência com a atribuição de sentidos.

Neste sentido, priorizou-se trabalhar com dois conceitos que aproximam o mundo vivido — Paisagem e Lugar. O uso destes conceitos é uma forma de estimular sua apropriação como meio de investigação, ou seja, como caminho para se pensar o espaço e interpretá-lo sob um viés geográfico.

A representação do conhecimento geográfico existe como objeto para o sujeito, seja ele estudante ou professor, cada pessoa toma um mesmo conhecimento de formas variadas, podendo assumir um conjunto de significantes e

significações distintos. Para melhor compreender esta questão, apresentamos um trecho do livro “O mundo como vontade e representação”, de Arthur Schopenhauer.

Do mesmo modo que apenas há objeto em geral para um sujeito e sob a forma de uma representação, também cada classe determinada de representações no sujeito se relaciona com uma função determinada que se designa por faculdade intelectual. **Toda causalidade – e, por conseguinte, toda matéria, toda realidade – apenas existe pelo entendimento, para o entendimento.** A primeira manifestação do entendimento, aquela que se exerce sempre, é a intuição do mundo real; ora, este ato do pensamento consiste unicamente em conhecer o efeito pela causa: deste modo **toda intuição é intelectual.** Mas ela nunca chegaria a realizar-se sem o conhecimento imediato de algum efeito capaz de servir de ponto de partida. [...] **Esta intuição não é de modo algum constituída pelas impressões experimentadas pelo olho, ouvido, mão: isso são simples dados.** Apenas após o entendimento ter ligado o efeito à causa, o mundo aparece (SCHOPENHAUER, 2011, p.18). **(grifo meu)**

Tudo é para o entendimento a partir do momento que podemos captar em sensações, percepções, relaciona-los em pensamentos, reflexões, diálogos e outras refutações. Já que toda intuição é intelectual, reconhecemos, como propôs Schopenhauer, que “ela nunca chegaria a realizar-se sem o conhecimento imediato de algum efeito capaz de servir de ponto de partida”.

Como propôs Bakhtin, todo enunciado é um elo na corrente discursiva de outros elos enunciativos em um determinado contexto. O enunciado se constitui como representação de uma vontade de expor algo e nosso caminho investigativo busca desvelar estas formas de entendimento que se estabelecem no pensamento e como representação desta sua própria vontade de entender.

Durante a sequência de atividades houve a tentativa de criação de um ambiente dialógico para a construção do conhecimento. Como estratégia para estimular a participação dos estudantes, priorizou-se diversificar as formas de linguagens para apresentação dos conteúdos durante a sequência didática.

Nos cabe apresentar certo conhecimento e estimular a representação de seu entendimento, se ele ocorreu, através de uma linguagem. O desenvolvimento de habilidades cognitivas que mobilizem os conceitos, deve ser registrado em uma forma de linguagem, para identificar quais aproximações na assimilação do conhecimento.

Considerando a relevância da produção imagética para formação de conceitos, como a própria produção imagética mental, constituída continuamente

nos processos psíquicos, seu deslocamento para uma representação externalizada, como a produção fílmica, pode favorecer o entendimento das formas de compreensão do outro.

Acreditando que o reconhecimento do espaço vivido pelos estudantes possa contribuir para aproximar a formação de conceitos geográficos pelos estudantes, buscamos estimular essa apropriação durante o trabalho. Vale frisar que a identidade permeia o espaço vivido, assim como na formação dos lugares como “encontro solidário” de pessoas, como propôs Milton Santos.

O movimento de comparar, distinguir semelhanças e diferenças, oferece caminhos cognitivos para interpretação, mas a percepção atua como ponto de destaque, por oferecer a primeira condição descrita, a existência do conhecimento pelo contato.

O ato de perceber ultrapassa os sentidos e ganha a razão. É assim que se opera a metamorfose do sensorial, mudado em conhecimento. Este se alimenta da relação entre sujeito e objeto, relação em que este, permanecendo o que é e interagindo com o sujeito, contribui para que nessa interação, o sujeito evolua. É essa mesma evolução que permite revisitar o objeto, vendo-o de forma nova, despojando-o dos símbolos que escondem a sua realidade profunda (SANTOS, 2014, p. 70-71).

Os dados captados por nossos sentidos passam por uma função intelectual de entendimento, momento em que se torna evidente que o objeto experimentado existe para o sujeito, como forma de representação, que através da nossa faculdade intelectual, passa a compor novas representações mentais.

A comunicação deste entendimento, esta troca de pensamentos que ocorre por intermédio da linguagem, em todas suas formas de representação, são importantes para compreender o fenômeno de estruturação dos pensamentos e dos raciocínios, bem como o próprio fenômeno da aula e do conjunto de atividades proposto na sequência didática.

Reside nesta construção dialógica de apresentação de um determinado conteúdo, as distintas formas de entendimento criadas por cada estudante e a complexidade de compreender os movimentos intelectuais mobilizados durante cada atividade. Este conjunto de fenômenos escolares, consiste a base da proposta na sequência didática apresentada na seção 3.3, contribuindo na escolha das estratégias e nas adaptações do planejamento.

Este reconhecimento pelos estudantes, como participantes, onde eles próprios são os mobilizadores do conhecimento, incita o proposto por Vygotsky sobre a “tomada de consciência” como parte fundamental do processo de aprendizagem, inclusive na internalização da própria linguagem.

Estimular a participação, sob diferentes formas de linguagem, pode ser uma estratégia para a tomada de consciência, onde o estudante se afirma como sujeito pensante e enunciador.

O aprofundamento destes pontos foram investigados durante as experiências vivenciadas nas atividades realizadas nas intervenções. Mas isto não poderia se constituir como resultado de pesquisa, foi necessário um conjunto de distanciamentos para valorizar o ato de pensamento, tão importante neste processo de assimilação do conhecimento.

Neste ponto direcionamos a descrição das práticas de intervenção, como forma de interpretar parte significativa desta pesquisa-ação. Para isto, detalharemos no item a seguir, os caminhos tomados na realização deste trabalho.

A segunda parte deste capítulo é composta de uma breve apresentação e caracterização do grupo de pesquisa, contextualizando os participantes nas recentes gerações “digitais”.

Na terceira subseção, foram apresentados os instrumentos de pesquisa, a descrição das atividades realizadas, as reflexões provenientes das intervenções e a respectiva análise dos resultados identificados.

3.1 Caminhos Metodológicos

*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Este trecho do poeta espanhol, diz ao caminhante que seu caminho são suas pegadas, nada mais, "não há caminho, o caminho se faz ao andar", nos remete a música de Jonh Lennon, “Beautifull Boy (Darlling Boy)”, em que este diz que “a vida

é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos”⁵.

As adversidades encontradas no percurso influenciam novos caminhos, seja na vida dos poetas, como em uma pesquisa. Assim elas se tornam realidade durante seu percurso, são parte de um processo. Neste sentido, o planejamento inicial foi adaptado durante a execução, sendo apropriados novos elementos que se tornaram importantes nos resultados obtidos.

No intuito de integrar a apropriação das teorias aqui expostas com a criação de um caminho metodológico no ensino de Geografia, se propôs a realização de uma pesquisa-ação, com intervenções em uma turma do sexto ano de outra professora.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidas de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 1985, p.14).

Neste caso, a pesquisa investe na motivação da participação, para criar a situação prática, da realidade a ser investigada. Corroboramos com o proposto por Tripp, ao afirmar que “a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se deve tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p.447).

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p.447).

As intervenções realizadas em sala de aula, para além de seu planejamento, foram tomadas pela imprevisibilidade do acaso, aspecto recorrente na realidade escolar contemporânea, onde os caminhos são entrelaçados às vivências.

O planejamento de uma sequência de ensino é composto por um conjunto de atividades organizadas de forma coerente, onde cada uma participa do processo de construção de sentidos, frente a objetivos específicos. A escolha da sequência de ensino como estratégia didática acontece por seu caráter flexível de planejamento, que pode ser transformado ao longo de sua implementação (AGUIAR JR, 2005, p.6).

A concepção desta pesquisa versa sobre as linguagens imagéticas no ensino

⁵ "Life is what happens to you while you're busy other plans."

da geografia, direcionando para a representação dos conhecimentos geográficos, pelos estudantes, através da produção fílmica. Neste sentido, o planejamento inicial da sequência didática se constituía de seis etapas para produção fílmica – Argumento, Roteiro, Storyboard, Filmagem, Montagem, Finalização –, seguido de sua exibição.

A atividade de argumentação cumpriria a função de investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes, no entanto, diálogos com a orientadora direcionaram a necessidade de um instrumento de investigação inicial mais preciso, que possibilitasse uma interpretação mais profícua dos conhecimentos prévios mobilizados pelos estudantes e registrados individualmente.

Na criação de uma proposta metodológica que favoreça a interpretação geográfica do espaço, optou-se pela investigação de uma situação, através da resolução de um problema sócio-espacial. Esta atividade foi inspirada em uma oficina para professores de Geografia, realizada em 2016 pelo Gepegeo – Grupo de Estudo em Ensino e Pesquisa em Geografia – UFMG.

A escolha se deu por sua pertinência frente aos objetivos investigativos de uma situação geográfica. Além disso, a temática que essa atividade aborda se aproxima do conteúdo pragmático do livro didático desta turma de sexto ano, que se refere ao relevo.

Neste momento de planejamento surgiu outra demanda, a apresentação de conteúdos geográficos sob a forma de linguagem que nos propomos trabalhar – o filme. Foi estabelecido que seria realizada outra atividade, com a exibição de vídeos sobre a mesma temática da atividade inicial, referentes ao processo de ocupação urbana.

A composição destas atividades será apresentada no instrumento didático a seguir, estruturado em três momentos: a fase de investigação inicial, uma atividade com exibição de vídeos e a sequência de atividades para a produção fílmica.

Figura 2 – Quadro da sequência didática planejada

	OBJETIVO	TEMA	CONCEITOS	LINGUAGENS
ATV 1 2 aulas	Identificar conhecimentos prévios dos estudantes. (Lembrar e registrar)	Ocupação urbana	Paisagem, Lugar	Fotografia, mapa, escrita, oral
ATV 2 2 aulas	Aproximar com a linguagem audiovisual. (Contato)	Ocupação urbana	Paisagem, Lugar,	Filme curta-metragem
ATV 3 12 aulas	Aplicar os novos conhecimentos.	Escolha de cada grupo	Paisagem, lugar	Escrita, Oral e ilustração
Argumento 2 aula	Lembrar o conteúdo na problematização de uma situação geográfica.		Espaço geográfico	Escrita e oral
Roteiro 2 aulas	Narrativizar a história criada no argumento. Investigação de um problema.		Fenômeno geográfico	Escrita e oral
Quadros 2 aulas	Representação imagética da situação geográfica problematizada; definição dos principais enquadramentos para filmagem.		Paisagem, Lugar	Ilustração e Oral
Filmagem 2 aulas	Realização de uma oficina audiovisual e Registro do filme planejado.		Lugar, paisagem,	Fílmica
Montagem 2 aulas	Criar sentidos para o filme; escolher a ordem dos fatos representados; trabalho de síntese.		Fenômeno geográfico, paisagem, lugar	Fílmica
Exibição 2 aulas	Compartilhamento dos resultados entre os grupos; realização de um debate final		Espacialidade do fenômeno geográfico, paisagem, lugar	Fílmica e oral

Durante a realização da atividade 1, os estudantes evidenciaram dificuldade no trato com a linguagem cartográfica, temática que a professora trabalhava neste período. A professora informou ter identificado certa dificuldade destes estudantes em lidar com esta linguagem, justificando as atividades que ela realizava neste período, relativo aos fusos horários, coordenadas, latitude e longitude.

Mesmo que estas atividades também busquem o desenvolvimento de habilidades para compreensão do mapa, o material utilizado pela professora

apresentava uma escala global, sendo possível identificar apenas os continentes e alguns países.

Buscando aproximar a interpretação cartográfica com os ambientes reconhecidos pelos estudantes, foi elaborada uma atividade após a investigação inicial, com o uso de três mapas. Nesta atividade, os estudantes direcionaram muitos questionamentos sobre os recursos hídricos, sobretudo referentes ao Rio Arrudas. Este fato motivou a alteração da temática da atividade 3, direcionando para a exibição de vídeos sobre este rio.

O caráter cooperativo e participativo da pesquisa-ação (THIOLENT, 1985), contribui para alterar o que é pesquisado, ao mesmo tempo que é influenciado pelo contexto de sua realização (TRIPP, 2005). Neste sentido, a flexibilidade do planejamento da sequência de ensino (AGUIAR JR, 2005), afim de adequar às demandas que surgem durante seu processo, direcionaram as modificações realizadas, constituindo a sequência realizada, descrita na subseção 3.3 e resumida a seguir.

Atividade 1:

Esta investigação inicial foi organizada tomando como ponto central o processo de ocupação de encosta que sucede com a situação de deslizamento, ocorrida em duas localidades de Belo Horizonte. Desta forma foi criado um instrumento de pesquisa composto por 9 questões.

Para responder as cinco primeiras questões, foram exibidas duas fotografias, com data-show, uma do bairro Taquaril (Figura 4, vide p. 106), e uma do bairro Mangabeiras (Figura 5, vide p. 104). Este momento buscou identificar a concepção dos estudantes sobre o conceito de paisagem, bem como verificar sua capacidade de descrever elementos espaciais observados em ambas. A quinta questão buscou estimular o movimento de comparação das duas fotografias na tentativa de avançar com esta descrição.

No segundo momento desta atividade, para responder as três questões seguintes, foram projetadas duas imagens de satélite, uma do bairro Taquaril (Figura 6, vide p.109) e uma do bairro Mangabeiras (Figura 7, vide p.112), buscando identificar a leitura que os estudantes fazem destas imagens. Para responder a

última questão foram apresentadas duas reportagens, uma sobre cada bairro, uma escrita e uma em vídeo.

O terceiro momento consistiu no diálogo oral das respostas, possibilitando questionar os motivos que direcionaram seus enunciados.

Atividade 2:

Esta atividade foi incluída na sequência didática após a realização da investigação inicial, tendo em vista a dificuldade dos estudantes em fazer uma leitura das imagens de satélite utilizadas na atividade 1, conforme descrito posteriormente.

Foram estabelecidos dois objetivos específicos, aprimorar o desenvolvimento da leitura de mapas pelos estudantes e o segundo de aproximar de sua realidade de vida. Aproveitando o trabalho com mapas, optou-se pelo recorte da região Leste de Belo Horizonte, região onde a escola se localiza, com vistas para aproximação do ambiente vivido pelo grupo.

Esta atividade consistiu na apresentação de dois mapas topográficos, (1:25000) com curvas de nível de 10m, um com a demarcação dos cursos d'água e outro com o limite dos bairros, ambos impressos. O terceiro mapa consiste em uma imagem de satélite do *Google Earth*, impressa em grande formato para facilitar sua visualização.

Os mapas topográficos buscavam apresentar uma perspectiva do relevo, indicando os principais cursos d'água e pela projeção do escoamento superficial da água da chuva. A imagem de satélite buscou mobilizar a localização de elementos espaciais e de lugares conhecidos pelos estudantes, que deveriam ser registrados em uma cópia deste mapa, impressa em tamanho A4 e entregue a cada estudante.

Durante esta atividade, emergiu uma questão que representou o interesse de muitos estudantes, relativo ao Rio Arrudas, exemplificado pelas seguintes perguntas: “mas o Arrudas já foi limpo?”; “Qual a função do rio?”. Outras questões enunciadas se referiam aos demais cursos d'água apresentados em uma carta topográfica: “Mas por que a gente não vê esses rios?”; “Pra onde vai essa água?”.

Este interesse pelos recursos hídricos, sobretudo relativo ao Rio Arrudas, redirecionou a temática escolhida para realização da atividade 3. Neste caso, optou-

se pela alteração dos vídeos escolhidos, conforme descrito a seguir.

Atividade 3:

Este momento cumpre uma função estabelecida desde o princípio da realização da sequência didática, de aproximar a linguagem fílmica com atividades didáticas durante aulas de Geografia. A escolha da temática dos vídeos foi direcionada pelo interesse de muitos estudantes, despertado na atividade 2.

Foram exibidos 4 vídeos, sendo realizado um debate ao término de cada um. Esta atividade priorizou a oralidade, não havendo registros escritos pelos estudantes. A mediação foi estruturada a partir da proposta de apropriação dos conceitos Forma, Função, Processo e Estrutura.

A cada vídeo eram enunciadas perguntas orais que estimulavam a descrição do que foi apresentado em cada vídeo, aproximando da interpretação de dois pontos centrais. O primeiro se refere aos fenômenos recorrentes no período de chuva, como enchente, inundação e enxurradas. O segundo foi direcionado pelas obras realizadas no Rio Arrudas, como a ampliação do canal e sua cobertura para ampliação da malha viária.

Atividade 4:

Esta atividade foi dividida em três momentos realizados em 3 dias distintos, tendo como objetivo principal, mobilizar a representação dos conhecimentos dos estudantes, através da estrutura de produção fílmica, com a Argumentação, o Roteiro e a Sequência de Planos.

Argumento: Neste momento cada grupo deveria estabelecer um tema para elaboração do filme, buscando investigar uma situação a partir da resposta de três perguntas: O que? Onde? Como?

Estas questões foram mobilizadas por questionamentos como: O que o filme vai tratar? Qual acontecimento será representado? Onde isto acontece? Como isto acontece neste lugar? Por que acontece deste jeito?

Roteiro: Após estabelecer a temática do filme, direcionado pelas três questões chave, o grupo deveria construir uma produção textual, descrevendo a situação geográfica que seria investigada.

Sequência de Planos: Esta atividade priorizou a ilustração dos acontecimentos relativos ao roteiro, sobretudo no que diz respeito à paisagem retratada em cada cena, inclusive na sequência que compõe a estrutura de cada filme.

Figura 3 – Quadro da sequência didática realizada

	OBJETIVO	TEMA	CONCEITOS	LINGUAGENS	REGISTRO
ATV 1 2 aulas	Identificar conhecimentos prévios dos estudantes. (Lembrar)	Ocupação urbana	Paisagem, Lugar.	Fotografia, mapa, escrita, oral	Individual, registro escrito,
ATV 2 2 aulas	Desenvolver a leitura de mapas; Identificar lugares e elementos espaciais. (Contato; Lembrar)	Relevo e hidrografia	Elementos espaciais; Lugar	Mapa, ilustração, oral	Individual, registro pictórico
ATV 3 2 aulas	Aproximar a linguagem audiovisual. (Contato)	Rio Arrudas	Paisagem, Lugar,	Vídeos e filmes curta-metragem.	Oralmente no coletivo da turma
ATV 4	Aplicar novos conhecimentos.	Produção fílmica	Paisagem,	Fílmica: Escrita, desenho e Oral	Realizado em grupos.
Argumento 1 aula	Problematizar uma situação geográfica. (Lembrar)	Escolha do Grupo	Situação geográfica	Escrita e oral	Registro escrito
Roteiro 2 aulas	Narrativar uma história embasada na investigação do problema criado	Escolha do Grupo	Fenômeno geográfico	Escrita e oral	Registro escrito
Quadros 2 aulas	Representar as paisagens que representam a situação geográfica criada.	Escolha do Grupo	Paisagem, Lugar	Desenho e Oral	Registro ilustrativo

As atividades da sequência didática sintetizada no quadro acima serão detalhadas na subseção 3 deste capítulo. No próximo item consta uma breve descrição dos participantes da pesquisa – estudantes e professora –, além de uma perspectiva que engloba a sociedade contemporânea informacional.

3.2 - Caracterização da turma

A Escola em que foi realizada esta pesquisa tem turmas do segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico. Ela recebe a maior parte dos estudantes de sua redondeza, podendo ser chamada de uma “Escola de Bairro”. Faz parte da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e pertence à Regional Metropolitana A⁶ de Belo Horizonte, localizada na região leste da capital mineira. Seu nome será mantido em sigilo devido a questões éticas da pesquisa.

A escola foi criada na década de 1950, sendo reconhecida pelo Estado na década seguinte. No começo de 1980 a escola passou a funcionar em outro local, um prédio onde funcionava outra escola estadual, localizada em um bairro próximo, cerca de 4 quilômetros. Atuando com turmas da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, passou a oferecer vagas no segundo grau, nos primeiros anos da década de 1990.

O prédio com dois andares possui 9 salas de aula, quadra e pátio descobertos, sala dos professores, diretoria, vice-diretoria, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros e sala de xerox. Em algumas salas os quadros são de giz, em outras de quadro branco.

Não há sala de vídeo, mas no turno vespertino, em que foi realizada a pesquisa, havia duas salas de aula sem uso, o que possibilitou utilizá-la durante os dois momentos da exibição de vídeos na Atividade 3. A filmagem realizada para finalização da atividade, como devolutiva da pesquisa para os estudantes também foi realizada nesta sala, bem como a exibição dos filmes dos estudantes.

A professora que participou da pesquisa tem formação específica em Geografia e atua há uma década na rede pública. No ano corrente da pesquisa, 2018, esta professora atuava em duas escolas, durante três turnos, possuindo cerca de 300 alunos. Ela assumiu o cargo nesta escola em agosto, mês anterior à etapa de investigação inicial.

6 A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais direciona sua atuação em Superintendências Regionais de Ensino. No caso de Belo Horizonte, a cidade é dividida em três SRE, Metropolitana A, B e C.

Iniciando o trabalho nesta turma, a professora buscou identificar os conhecimentos geográficos prévios dos estudantes. No caso desta turma, a professora informou que o grupo apresentava grande dificuldade em trabalhar com mapas, o que foi confirmado na Atividade 1.

Os conteúdos trabalhados por esta professora no período de realização das atividades eram sobre a cartografia escolar, tratando do sistema de coordenadas, como os pontos cardeais, latitude, longitude e fusos horários.

A turma na qual se desenvolveu a pesquisa possuía 34 alunos matriculados, 15 meninas e 19 meninos, sendo um autista acompanhado por uma professora auxiliar. Dois meninos não participaram de nenhuma das atividades, totalizando o grupo com 32 estudantes, com média de idade entre 11 e 12 anos.

No primeiro encontro com a turma, ao explicar a proposta da pesquisa, foi questionado oralmente se eles possuíam celular. Quase todos responderam positivamente, sendo que apenas 2, dos 30 estudantes presentes neste dia, afirmaram que não possuíam este equipamento.

A maioria afirmou que não transporta o celular para escola, por proibição dos pais, mas durante as atividades, constatou seu uso por alguns estudantes. A cada aula, cerca de 3 estudantes operavam com frequência este equipamento, mesmo que eventualmente a professora ameaçasse pegar o aparelho, o uso continuava.

Perguntando oralmente se estes estudantes gostavam de assistir filmes, a grande maioria afirmou positivamente com grande entusiasmo. Em uma projeção geral da turma, a maioria afirmou que assistia de 1 a 2 filmes por semana.

Dos poucos estudantes que negaram o interesse por filmes, ao terem os motivos questionados, as respostas indicavam que eles preferiam assistir séries. Foi feita novamente a pergunta questionando se eles gostavam de assistir filmes ou séries, neste caso, todos estudantes confirmaram o interesse, alguns informando que assistiam séries diariamente.

Após a realização da primeira atividade, um estudante conversou em particular com o pesquisador, se designando “*youtuber*”, dizendo que fazia vídeos sobre a temática de jogos e divulgava nesta plataforma digital. Outra estudante,

também em particular, disse ao pesquisador que uma colega de sala fazia vídeos relativos a “dicas de moda e beleza”, para postar nesta plataforma.

Estes dois exemplos indicam o caráter virtual digital deste grupo de estudantes, conhecidos também como “nativos digitais” (PRENSKY IN SOUZA 2016). Neste caminho, priorizaremos a apresentação geral deste grupo de estudantes, destacando, o caráter digital da sociedade moderna na produção e no consumo de imagens.

Uma sociedade torna-se “moderna” quando uma de suas principais atividades passa a ser a produção e o consumo de imagens, quando as imagens, que possuem poderes extraordinários para determinar nossas exigências com respeito à realidade e são elas mesmas substitutas cobiçadas da experiência autêntica, tornam-se indispensáveis à boa saúde da economia, à estabilidade política e à busca da felicidade (SONTAG, 1981, p.147).

Neste sentido, cabe apontar um dispositivo que alterou muito as relações da sociedade moderna na contemporaneidade – o celular –, destacando sua interferência no comportamento individual, coletivo, nas relações que se estabelecem nas novas formações sociais, cada vez mais inserida no amplo acesso às tecnologias da informação.

O “interindivíduo” proposto por Bakhtin (2011) se faz atualmente presente com uma polifonia virtual amplamente difundida pelo celular com acesso a internet, objeto de uso diário por grande parte dos estudantes e da população em geral. Este panorama que aparenta expandir cada vez mais, condiz com fases avançadas do processo de globalização, com novas contingências das sociedades contemporâneas, que passam a receber quantidades cada vez maiores de informação simultaneamente, dificultando sua assimilação crítica.

Reiterando que a internet como meio de comunicação de massa exerce um papel diferente de seus antecessores, como o jornal, o rádio e a televisão – que disseminam informações de alguns centros de transmissão controlados por um pequeno grupo –, em contrapartida, a internet oferece um canal de “mão dupla”, ou seja, o usuário interage ativamente, não apenas como receptor, ao mesmo tempo que o usuário recebe informações, ele alimenta a rede de informações.

Na formação da sociedade contemporânea, das novas formas de se fazer presente no mundo, nota-se uma normalização ditada pelas relações virtuais,

sobretudo nas redes sociais conectadas na internet.

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura "agorista" - inquieta e em perpétua mudança - que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão (BAUMAN, 2013, p.34).

Bauman cita o exemplo da TV, mas pensando na amplitude deste quadro com a propagação da internet e do celular, esta realidade está mais difusa e profunda. As novas relações virtuais, se constituem em um novo espaço virtual, mas reflete no próprio espaço vivido carregado de subjetividades e de construções simbólicas.

Como o celular com acesso a internet é um dos principais meios de comunicação de massa na atualidade, onde cada usuário é sujeitado a quantidades torrenciais de informações, buscaremos compreender as influências destas representações simbólicas e na "transmissão cultural destas formas simbólicas", segundo proposições de John Thompson (1995).

As formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas em seus contextos, se constituindo assim como fenômenos sociais significativos. Thompson relaciona assim o processo de transmissão cultural das formas simbólicas a uma série de aspectos, o meio técnico, que envolve a produção e fixação das formas simbólicas e permite ainda condições mínimas de sua reprodutibilidade. O segundo é o próprio aparato institucional em que o meio técnico é desenvolvido. O terceiro é o "distanciamento espaço-temporal", que desloca as formas simbólicas de seu contexto de produção, espacial e temporal, no que o autor chama de "acessibilidade ampliada" (THOMPSON, 1995 p. 23-24).

Um ponto destacado pelo autor e que também merece destaque nesta relação que nos propomos discutir se refere "a apropriação cotidiana dos produtos da comunicação de massa" (THOMPSON, 1995, p.37).

Em muitas sociedades industriais do Ocidente de hoje pessoas adultas gastam entre 25 a 30 horas por semana olhando televisão – e isso sem contar o tempo que eles empregam escutando rádio ou música estereofônica, lendo jornais, livros e revistas e consumindo outros produtos do que hoje são as indústrias de comunicação transnacionais de grande porte (THOMPSON, 1995, p.9-10).

Relativizando este trecho escrito em 1990 para ilustrar a apropriação dos meios de comunicação de massa, um esforço comparativo das novas formas de apropriação do Celular nos leva a um ponto de dissolução espaço-temporal na vida de muitas pessoas que se mantêm conectadas à internet 24 horas por dia.

Esta característica é comum tanto para os estudantes como para os professores. Este é o ápice dos fenômenos contemporâneos deste período que Milton Santos chamou de técnico-científico-informacional, a nova era da sociedade informacional. Não que a sociedade tenha se transformado em informacional, ela é por essência produto destas interações da informação por seu uso em uma linguagem comum.

Seguindo estes caminhos, retomemos os objetivos postos neste trabalho. Sendo a comunicação este processo de exposição do pensamento através da linguagem, destacamos a importância de compreender o fenômeno da comunicação que se estabelece nas novas gerações, inseridas desde seu princípio de suas vidas neste mundo que funde o mundo real e o mundo virtual, na tentativa de compreender suas transformações em sala de aula.

Neste ponto, nos colocamos perante uma questão importante. Será que a forma de linguagem apropriada em aula e para avaliação são condizentes com a realidade escolar contemporânea? Atendem a uma maioria ou a uma minoria?

Sem intenção de antecipar os resultados, mas como forma de apresentar este direcionamento, o qual será detalhado na seção seguinte, pode-se inferir que a oralidade é um entrave para grande parte do grupo quando questionado no coletivo da sala, mas quando os trabalhos são direcionados em grupos, estes estudantes participam mais, contribuindo para o processo de mediação didática.

Considerando uma manifestação do entendimento como o ato de conhecer o efeito pela causa, a dificuldade em assimilar o conhecimento pode ser uma barreira no contato com este conhecimento. Por outro lado, a falta de domínio da linguagem priorizada, assim como o próprio desinteresse, podem contribuir na disfunção de lembrar uma informação, por ter tido um contato limitado, quiça, não atingido.

Neste sentido, considerando a estrutura do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (BLOOM et al. In FERRAZ e BELHOT, 2010), se a operação primeira de

evocar conhecimentos não foi atingida, torna-se improvável que haja compreensão. Se não há compreensão, a aplicação deste conhecimento tampouco deve ocorrer.

Neste ponto, a complexidade não se constitui apenas em interpretar uma proposta metodológica, mas de entender a complexidade da internalização pelos estudantes. Se isto ocorre, como acontece, e como suas representações podem favorecer no entendimento deste processo, por ele próprio e pelo mediador, seja o pesquisador, como o professor.

Neste momento serão apresentados os relatos das atividades realizadas durante as intervenções em sala de aula, buscando aprofundar os questionamentos postos.

3.3 Relato das intervenções

Esta subseção apresenta o relato das intervenções realizadas durante 11 aulas de Geografia, referentes a 4 atividades que compõe o instrumento de pesquisa.

Durante as aulas eram feitas anotações em uma agenda, buscando registrar as informações consideradas mais relevantes para os objetivos da pesquisa, como os enunciados orais dos estudantes, seu comportamento perante as atividades e as participações da professora. Após as atividades, ainda na escola, era feito um relato detalhado dos acontecimentos decorrentes em cada aula.

No final de cada dia de intervenção, o pesquisador transcreveu no computador o relato realizado em sala, sintetizando uma breve interpretação dos objetivos traçados e dos alcançados. Nestes momentos foram realizadas adaptações na proposta (como a inclusão da atividade 2) e a delimitação de conteúdos e materiais de ensino (como a temática dos vídeos para atividade 3).

A **Atividade 1** é uma investigação inicial que buscou verificar o conhecimento prévio dos estudantes. Realizada individualmente, em duas aulas, priorizou a linguagem fotográfica para apresentação do conteúdo.

A **Atividade 2** foi elaborada tendo em vista a dificuldade evidenciada pelos estudantes, na interpretação das imagens de satélite apresentadas na atividade

anterior. Foi realizada em duas aulas e priorizou a apresentação de 2 mapas e uma imagem de satélite. Neste momento foi possível conduzir explicações sobre a projeção vista de cima, apresentando formas de relevo e o escoamento superficial das águas da chuva.

A **Atividade 3** foi realizada em duas aulas e buscou uma aproximação da linguagem audiovisual com os conteúdos da geografia escolar. A temática dos vídeos foi escolhida tendo em vista o grande interesse dos estudantes pelo Rio Arrudas nas atividade anterior.

A **Atividade 4** foi realizada em grupo, em três momentos distintos e buscava a aplicação dos conhecimentos geográficos através da representação filmica. Iniciando com a argumentação, realizada em uma aula, buscou-se a problematização inicial de uma situação geográfica. O segundo momento, o roteiro, foi realizado em duas aulas e buscava a descrição desta situação, com a produção textual de uma história. O terceiro, realizado em duas aulas, buscou a representação das paisagens da situação geográfica criada por cada grupo, através de ilustrações.

3.3.1 - Atividade 1 – Investigação inicial: Momento 1 (aula 1)

As discussões realizadas no planejamento desta intervenção didática apresenta a importância de uma atividade diagnóstica que viabilize a identificação dos conhecimentos geográficos mobilizados pelos estudantes, para reconhecer de que forma, os aspectos abordados durante as intervenções, contribuíram, ou não, para uma aprendizagem geográfica.

Para isto, definiu-se por realizar uma atividade baseada na oficina sobre ocupação em áreas de risco, realizadas pelo Gepegeo, grupo que participo desde o ingresso no mestrado. Mesmo esta proposta sendo construída para uma oficina realizada em 2016, com professores de Geografia do ensino básico de Belo Horizonte, a abordagem desta situação geográfica pôde favorecer esta investigação inicial com a turma do 6º ano, por tratar-se de uma situação geográfica.

“A situação reafirma a especificidade do lugar e, metodologicamente, aparece como uma instância de análise e de síntese. [...] não é apenas um pedaço do

território, uma área contínua, mas também um conjunto de relações” (SILVEIRA, 1999, p.27).

A proposta consiste na comparação do processo de ocupação em dois lugares de bairros distintos (Taquaril e Mangabeiras), localizados em uma mesma estrutura de relevo – a Serra do Curral, em Belo Horizonte –, com uma base geológica e geomorfológica similares. Ambos sofreram o fenômeno de deslizamento, mas apesar das semelhanças na estrutura do relevo, são dois bairros muito diferentes, com estruturas urbanas contrárias, destinados a grupos sociais de condições financeiras antagônicas.

Esta atividade se dividiu em dois momentos. Na primeira aula foram realizadas as questões 1 à 5 e na segunda aula, após o intervalo, foram realizadas as questões 6 à 9. Inicialmente a professora solicitou silêncio e passou a palavra para o pesquisador, que explicou novamente⁷ a proposta.

A turma inferiu vários questionamentos sobre como seria feito o filme, se apareceriam, que não tinham câmera, dentre outros comentários. A professora solicitou silêncio, seguindo com breve explicação do pesquisador, que a produção do filme seria a última atividade e, inicialmente, seria realizada a atividade 1.

Foi entregue uma folha contendo todas as questões desta atividade para cada um dos 30 estudantes presentes nesta aula. Quando todos estavam com a folha, já havia decorrido cerca de 20 minutos de aula. O pesquisador projetou a fotografia do Taquaril (Figura 3), solicitando que os estudantes respondessem as questões 1 e 2.

Foi estipulado o prazo de 5 minutos para sua realização, mas terminado este prazo alguns estudantes falaram que “estavam terminando”, levando ao acréscimo de dois minutos para sua finalização. Os detalhes serão apresentados a seguir.

1- O que você vê na fotografia 1?

⁷ A proposta foi apresentada um mês antes da realização das intervenções, momento em que o pesquisador solicitou as autorizações e entregou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para cada estudante.

Figura 4 – Fotografia de deslizamento no bairro Taquaril



Fonte: O TEMPO, 2016

As respostas dispostas no quadro abaixo, demonstram que a paisagem é um importante recurso de contato com um lugar. A partir da paisagem retratada na fotografia os estudantes identificaram elementos que compõe este espaço, como casas, plantas, barranco, concluindo que se trata de uma favela.

Figura 5 – Quadro de respostas da questão 1

A fotografia é uma Favela cheia de lixo e lama e varias casas e arvores.	Barro, casas, favela, comunidade, árvores. Que se localiza lá no taquaril.	Uma favela com muitas casas. Mau montadas com mau estrutura e sem pintura.	Eu vejo uma casa nu meio da terra com casas ao lado com muito lixo e destruição
Uma casa, plantas, sugeira em uma favela	Eu vejo várias casas e um barranco e uma casa preste a demoronar no barranco	Varias casas formando uma favela e um barranco com lixo.	Tô vendo um luga cheio de lixo, favela
Eu vejo casas destruidas com várias estilhacas	Eu vejo uma favela com muito barro e poluição.	Destruição natureza casa favela.	Varias casas formando uma favela e um barranco com lixo.
Varias casas e um barranco.	U m a c i d a d e c o m pouição.	Uma comunidade com vários lixos na	Uma comunidade entre varias moradias.
Muito lixo.	C a s a e p l a n t a s , barranco.	A casa tá no barranco	Uma favela, poluição e uma comunidade.
Eu inchergo a favela.	Casas em um morro, ou , barranco.	Casa, plantas e um favela.	Uma casa dulado de um barranco de lixo
Eu enchergo muito lixo.	Uma comunidade entre varias moradias uma comunidade.	Uma comunidade entre varias moradias.	Eu estou vendo uma favela e varias casas e muito lixo.
Uma favela.	Muito lixo.		

A afirmação que se trata de uma favela pode ter sido evidenciada pela composição paisagística, como também pelo título da foto, Taquaril, que se refere ao bairro de mesmo nome, próximo à escola e conhecido por muitos estudantes.

Sete respostas indicaram a presença de um barranco, mas apenas um estudante indicou o risco de desmoronamento do mesmo. Alguns evidenciaram o caráter de “destruição” que a imagem remete, o que pode ser relacionado com um aspecto presente na maioria das respostas, enunciado como lixo e poluição.

Estes resíduos são vestígios de um desmoronamento que ocorreu neste lugar, mas que ainda não foi abordado, neste sentido, esta questão possibilitou confirmar que a descrição de uma paisagem possibilita uma construção simbólica do lugar retratado.

A fotografia, favorece o contato visual com determinada paisagem ao apresentar elementos espaciais que a compõe, mas ao mesmo tempo pode restringir sua compreensão, pela perspectiva do ângulo registrado e pela interpretação tomada por cada pessoa.

2- Isso é uma paisagem? Por quê?

Nesta questão, duas respostas ficaram em branco, 20 responderam sim e 8 responderam não. Destes 8, apenas 3 justificaram sua resposta com os seguintes enunciados: “Paisagem e bonito e paisagem não é tão destruído como essa foto.”; “não é uma favela”; “não é um lugar”.

Estas respostas evidenciam que para estes estudantes, uma paisagem emite um aspecto agradável à vista, remetendo a algo bonito, sem destruição. Ao considerar que um terço dos estudantes afirmaram que essa fotografia não é uma paisagem, infere-se que esta concepção seja compartilhada por outros estudantes que não justificaram sua resposta.

Sobre as respostas que afirmam que a fotografia é uma paisagem, destacam-se as seguintes justificativas: “toda fotografia é uma paisagem”; “mostra um lugar que dá pra ver todo o resto”; “é uma paisagem, porque paisagem é o que você vê”.

Estas concepções apresentam a paisagem como o contato visual com o meio, o que aproxima da concepção que tudo o que vemos, torna-se uma paisagem.

A paisagem é tomada como meio de acesso ao mundo externo, uma forma de percepção, parte do processo seletivo de apreensão, que pode ser interpretada e assimilada, para se tornar conhecimento.

“A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (SANTOS, 1988, p.22).

Apropriando da concepção inicial dos estudantes que apontaram que a paisagem é algo que vemos, um recorte de um lugar, nos aproximamos da construção conceitual da paisagem como dispositivo para interpretação do espaço. Seu uso como procedimento de análise espacial, amplamente utilizada na Geografia.

Um desses estudantes justificou que a foto 2 seria uma paisagem, “por que também tem bastante verde”. O “verde” indicado por este estudante, está relacionado com elementos vegetais, que nesta imagem se traduzem por uma árvore e gramíneas. Esta resposta exemplifica a generalização do conceito, assim como os estudantes que associaram a palavra paisagem, a algo agradável de ser visto, enquanto outros afirmavam que tudo era paisagem.

A questão que se coloca na estética criada em torno de uma paisagem, como algo bonito, que proporcione prazer ao observador, tem sua construção conceitual no traçado artístico, influenciado pela própria concepção da sensação remetida por uma paisagem, de sua significação simbólica no meio social em que se vive. Estas formas de entendimento sobre a paisagem conduzem para uma concepção geral, tomando o conceito de paisagem em sua formação espontânea ou cotidiana.

Em sequência foi projetada a fotografia do bairro Mangabeiras (Figura 5), sendo solicitado para responderem as questões 3 e 4. Novamente foi marcado 5 minutos, e prorrogado por mais dois minutos, atendendo a pedidos.

3- O que você vê na fotografia 2?

Figura 6 – Fotografia de deslizamento do bairro Mangabeiras



Fonte: EM, 2012

Nesta questão, duas respostas ficaram em branco e quase todas repetiram o mesmo padrão “mansão abandonada, lona e árvore”. Três respostas incluíram um elemento referente ao relevo, duas citando “barranco” e uma incluindo “um morrinho”. Apenas uma resposta indicou o aspecto de destruição, ao escrever “uma casa destruída”.

Mesmo que quase todos estudantes tenham indicado os elementos principais desta paisagem, não houve um direcionamento para a questão da destruição ou do risco de deslizamento, salvo exemplo destacado acima.

Esta questão se limitou neste ponto, mas a sequência, com o movimento comparativo pode contribuir na interpretação desta situação.

4 – Isso é uma paisagem? Por quê?

Nesta questão quatro respostas ficaram em branco, 24 afirmaram que é uma paisagem e 2 responderam que não era uma paisagem.

A estudante que afirmou na questão 2 que a fotografia do Taquaril não era uma paisagem por que “Paisagem é bonito e paisagem não é tão destruído como essa foto.”, afirmou que a fotografia do Mangabeiras é uma paisagem, justificado “é porque também tem bastante verde”.

Pode-se inferir que este aspecto da paisagem atrelado à beleza de um lugar, foi atribuído pelo fator “verde”. Entretanto, os elementos “verdes”, são as gramíneas no primeiro plano e, uma árvore, em segundo plano. Questiona-se então qual motivo

mobiliza este entendimento da paisagem como algo atrativo, se existe nesta foto um caráter de destruição, sobretudo pela presença da lona.

Das duas respostas que indicaram que a fotografia não é uma paisagem, uma não justificou e a outra respondeu “Não, é uma fotografia”. Houve uma redução considerável nas respostas que indicaram que a fotografia não era uma paisagem, isto pode ter acontecido pela interpretação desses estudantes, associando à questão estética, mas também podem ter sido influenciados por outros motivos, os quais, até então, não foi possível verificar.

Em sequência foram projetadas as duas fotografias simultaneamente e solicitado para responderem a questão 5. O tempo marcado de 5 minutos foi estendido por mais 5 minutos, de forma que no final deste tempo, alguns estudantes ainda acusavam estar respondendo.

5 – Compare os lugares das duas fotografias.

Esta questão se apoia na comparação para mobilizar processos cognitivos que atuem no detalhamento da primeira percepção tomada de cada fotografia, registrada nas questões anteriores. Retomando o contato com as duas fotografias, a comparação de ambas gera um movimento que amplia as significações, podendo avançar nos conhecimentos enunciados sobre elas.

Neste sentido, a paisagem é tomada como dimensão da percepção, sendo mobilizada pelos processos cognitivos e adquirindo significações próprias, que conferem versões diferentes do mesmo fato, ou da mesma paisagem (SANTOS, 1988, p.22).

Nesse sentido se estabelece a tentativa de estimular um complemento da descrição de cada composição fotográfica, distinguindo ambas em um quadro geográfico, comparando suas formas, identificando os processos que atuaram nestes espaço, fazendo a leitura daqueles lugares, para além do que mostram as fotos.

Nesta questão, seis estudantes não responderam. Outros quatro citaram elementos espaciais, como casa e árvore, mas sem atribuir uma relação entre estes elementos. Nestes exemplos não havia um movimento além do proporcionado no contato das questões anteriores, permanecendo o contato pela repetição. Portanto, não cumprem o propósito da comparação almejada.

Outras cinco respostas incluíram além de alguns elementos espaciais, como nos exemplos acima, um termo que busca aproximar um aspecto quantitativo, como nos exemplos a seguir:

“Na 1 tem muitas casas”; “moradia, plantas, tamanho das casas”; “moradia e destruição, a quantidade de casas”; “primeira tem muitas comunidade a 2 é uma mansão”.

Em outros casos foram elencados enunciados remetidos nas questões anteriores, como a poluição, mas sem relacionar o mesmo aspecto nas duas imagens:

“A manção está abandonada, e a favela esta poluída.”; “Que as duas estão suja e poluída. Uma e maio e a outra”.

Estas respostas não cumprem o propósito de comparação, enquanto outras respostas, iniciam uma diferenciação entre ambas, de forma superficial – “tem um pouco de diferença uma tem muitas casas e a outra so tem uma” –, ou errônea – “as duas são na favela”.

Algumas respostas apontam semelhanças de sua localização – “as duas estão no barranco”; “As duas casas estão do morro e as duas tiveram deslizamento.” –, mas sem indicar suas diferenças, como pode ser visto na resposta a seguir:

“Semelhança: casa, árvores, ouve um deslizamento. A diferença é do tamanho das casas e a condição de moradia das pessoas.”; “

Mesmo que esta resposta tenha apontado que existem condições de moradia distintas, estes aspectos não foram descritos.

Nestes casos, a tentativa de realizar o movimento comparativo não contribuiu na leitura destas fotografias para além da listagem de elementos elencados na descrição inicial. No geral, permanece um apontamento superficial, que não contribui na interpretação destas paisagens.

Atividade 1 – Investigação Inicial: Momento 2 (aula 2)

A segunda parte da investigação inicial começou após o intervalo, momento em que os estudantes permanecem maior tempo fora da sala de aula. Após cerca de 10 minutos, com a chegada do restante do grupo se iniciaram as projeções das

imagens de satélite das duas localidades, começando pelo Taquaril (Figura 6). Neste momento foi solicitado que os estudantes respondessem a seguinte questão.

6 - O que você vê na imagem abaixo?

Figura 7 – Imagem de satélite do bairro Taquaril



Fonte: Google Earth, 2018

Inicialmente alguns estudantes enunciaram verbalmente que não viam nada na imagem. Foram levantadas algumas hipóteses para justificar este ponto. Uma questão pertinente trata da qualidade da projeção, que, mesmo apresentando boa visibilidade, não estava totalmente nítida. Este fator pode ter sido agravado pela posição em que se encontravam alguns estudantes.

Conforme relatado pela professora, nas suas atividades utilizando mapas, foi verificada certa dificuldade destes estudantes no tratamento da linguagem cartográfica. Mesmo considerando que o trabalho com mapas realizado por esta professora tenha priorizado grandes escalas, como o planisfério, isto pode ter influenciado, em alguma medida, estas leituras.

Entretanto, acredita-se que os estudantes, provavelmente, já haviam tido o contato com imagens de satélite similares a esta, já que eles são amplamente difundidos no meio virtual, tendo sido, inclusive, copiados de uma destas plataformas, o *Google Earth*⁸.

8 *Link:* google.com.br/earth

Neste sentido, considerando a diversidade do coletivo da turma, a dificuldade relatada não deve residir apenas em um dos pontos levantados, podendo assumir ainda, outras possibilidades.

Após uma breve explicação do pesquisador, indicando que o mapa é uma projeção da terra vista de cima, sendo esta imagem de satélite uma visão oblíqua de um bairro da cidade, foi realizada novamente a mesma pergunta do que eles viam. As respostas orais foram sendo relatadas em sequência: “casas, árvores, mato, prédios, natureza, córrego, carros, ruas”.

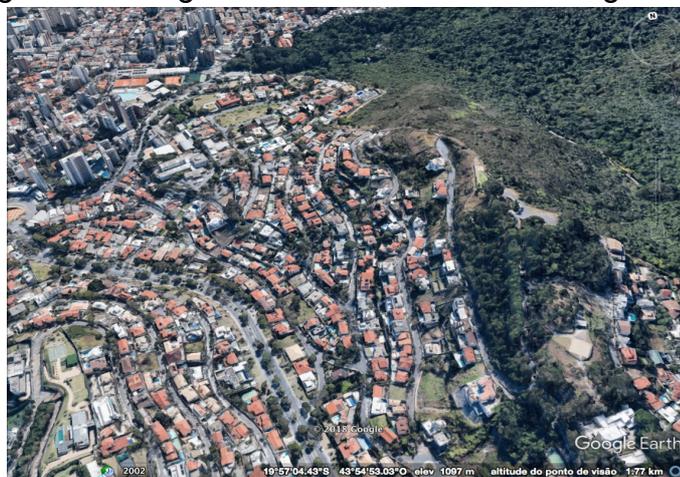
Dessa forma, as respostas escritas seguiram este mesmo padrão. Alguns estudantes no entanto ultrapassaram a listagem de elementos espaciais, caracterizando alguns destes aspectos, como no caso descrito a seguir: “varias casas, ruas pequenas, varias arvores”.

Como houve um momento de diálogo anterior ao preenchimento das respostas, acredita-se que a resposta oral de alguns estudantes influenciou o registro dos demais. Entretanto, as respostas orais exemplificam a ocorrência do movimento de abstração do ponto de visualização necessário para a leitura do mapa, mesmo que restrito a alguns estudantes.

Em seguida foi projetado a segunda imagem de satélite (Figura 7), sendo solicitado para responderem a seguinte questão:

7 - O que você vê na imagem abaixo?

Figura 8 – Imagem de satélite do bairro Mangabeiras



Fonte: Google Earth, 2018

Neste momento houve novo pronunciamento oral afirmando que a imagem “era a mesma coisa”. O pesquisador então incitou a turma proferindo o seguinte: “Mas será que é tudo igual? Vejam se tem algo a mais nesta imagem. E o que vocês identificaram antes, é igual ou será que tem alguma diferença?”

Algumas respostas repetiram o mesmo enunciado da questão anterior: “casas, árvores, mato, prédios, natureza, córrego, carros, ruas”. O termo diferente que apareceu com destaque, em 13 respostas, foi “prédios”. Isto reforça que houve entendimento na visualização da imagem, considerando que este é o elemento que se destaca em comparação com a imagem do bairro Taquaril (Figura 6).

Houve duas respostas mais elaborada, buscando caracterizar os elementos, como na questão anterior: “ruas mais largas, tem vários prédios, casas são maiores”.

Esta resposta indica um movimento comparativo, ao indicar o tamanho das ruas e das casas. Provavelmente, ela foi influenciada pela fala do pesquisador, que indicou possíveis diferenças dos elementos identificados na imagem anterior, para responder a questão. A atividade segue com a seguinte pergunta:

8 - Compare as duas imagens de satélite.

Nesta questão, os estudantes identificaram algumas diferenças na quantidade de casas e nas ruas, comparando seu tamanho. Um ponto a se questionar é o que de fato cada estudante viu em cada imagem, já que alguns dos termos citados não eram visíveis, mas, seguindo uma linha lógica de raciocínio, se tornava evidente sua existência, como o exemplo dos carros, indicado pela presença de ruas.

A própria identificação de elementos espaciais apresentados anteriormente, durante o momento 1, pode ter sido utilizada para responder a questão das imagens de satélite. Como exemplo do exposto, destacam-se duas respostas: “A mansão vai atingir menos casas do que o taquaril”; “no taquaril tem a favela e no mangabeiras não é favela e as duas casas estão desmoronando”

Outra resposta que aponta um aspecto que não é possível verificar com precisão, apenas com a visualização da imagem de satélite, foi a seguinte: “No taquaril tem mais pessoas pobres e no mangabeiras tem mais ricos”. Estas respostas indicam que não houve o movimento de relacionar as informações

apresentadas neste contato com o mapa, sendo remetidas informações abordadas nas questões do momento 1.

A identificação de prédios na segunda imagem de satélite é um indicativo da constatação realizada por alguns estudantes, que afirmaram que um bairro era mais rico que o outro. No entanto, esta distinção não se faz de forma tão explícita, já que muitos bairros apresentam tênues limites entre prédios de luxo e mocambos.

Este ponto direcionou parte da discussão realizada ao fim da atividade, relacionando os aspectos que condicionam esta situação de maior vulnerabilidade para os moradores dos bairros pobres, conforme será retomado após o relato da questão 9.

Seguindo o posicionamento que as respostas emitidas, muitas vezes, não correspondem ao que foi solicitado, também foram elencados elementos não visíveis no mapa, que tampouco foram vistos nos momentos anteriores, como córrego e rio.

Pode-se inferir que alguns estudantes não compreendem o que é solicitado, criando a situação dos enunciados serem interpretados por uma significação distinta do que foi proposto. Neste caso, não há uma relação explícita da resposta com a pergunta, mas ainda é possível indicar algum movimento intelectual mobilizado pelos estudantes, o que não é possível quando a resposta fica em branco.

A última parte desta atividade consistiu na projeção de duas reportagens: uma matéria de um jornal escrito sobre o deslizamento no Taquaril (Figura 8) e um trecho de uma reportagem de um telejornal sobre o deslizamento no Mangabeiras (Figura 9). Ambas buscavam apresentar um “material mobilizador do conhecimento”, não apenas ilustrando, mas também comunicando, aproximando o conteúdo debatido e escrito de outras questões que poderiam ser debatidas em sequência.

9 – Quais as diferenças destes dois lugares das reportagens?

Figura 9 – Reportagem Taquaril



Fonte: O TEMPO, 2016

Figura 10 – Reportagem Mangabeiras



Fonte: G1, 2018

Inicialmente foi projetada a matéria do jornal escrito sobre o Taquaril, sendo realizada sua leitura oral pelo pesquisador. Em seguida foi exibido o vídeo da matéria televisiva que trata do deslizamento no Mangabeiras. Neste momento se iniciou a aproximação com a linguagem audiovisual, através do gênero jornalístico.

Nas respostas escritas ficou evidente o destaque para a melhor condição financeira dos moradores do Mangabeiras, contrapondo a condição precária das moradias do Taquaril. Alguns estudantes também relataram que, no caso da mansão do Mangabeiras desabar, o dono da casa tem condição de consertá-la e, se mudar para outro lugar, diferentemente dos moradores do Taquaril, que não tem outra casa para morar e não têm condições de arcar com os custos da reforma.

Alguns estudantes consideravam que o risco do deslizamento do Taquaril poderia afetar outras residências, como descrito a seguir:

“Se a casa do Taquaril cair do barranco outras casas caíram junto e se a outra casa cair, as outras casas não vão cair com ela”; “no Mangabeiras avera pouca destruição pois não há muitas casas por perto, já no taquaril, que tem muita vizinhança.”

Entretanto, como apresentado na matéria do Mangabeiras, havia a preocupação, por parte de alguns moradores – de casas na rua abaixo da mansão

–, que o desabamento atingisse suas casas. Não houve uma assimilação desta informação, permanecendo as percepções tomadas anteriormente.

Nesta questão foi possível identificar maior apropriação sobre os aspectos que formavam os lugares representados. Os próprios estudantes indicaram fatores econômicos que atuam como um aspecto estruturante das condições de vida de diferentes classes sociais.

Após o término da escrita, foram recolhidas as folhas de respostas e iniciou-se o diálogo com os estudantes. Retomando algumas respostas registradas nas questões anteriores, foi possível aprofundar alguns apontamentos, integrando concepções apresentadas pelos próprios estudantes, ao identificarem diferenças espaciais destes lugares, problematizando a situação geográfica, objeto desta investigação.

Reconhecendo que nas fotografias apresentadas no primeiro momento, o risco do deslizamento atingir outros moradores era maior, ou mais explícito, no caso do bairro Taquaril, somado ao fato que nas imagens de satélite foram identificadas ruas mais largas no bairro Mangabeiras, pode-se considerar que estas inferências tenham influenciado o reconhecimento, pelos estudantes, de que a estrutura urbana do bairro influencia sua vulnerabilidade perante uma mesma situação de deslizamento.

Reforçando a importância de pensar a imagem para além dela, relacionamos esse movimento cognitivo com a interpretação da paisagem, para além das formas nela contida, mas também pela função que elas desempenham na constituição dos processos que operam em sua formação, relacionando ainda as estruturas que condicionam estes lugares.

Durante o diálogo, alguns estudantes levantaram questões relativas a moradia como uma necessidade, o que traz maior vulnerabilidade para os moradores da favela, que não tem condições para comprar outro imóvel, diferente do dono da mansão.

Em um momento, um estudante perguntou o seguinte: “Mas por que essas pessoas moram em lugares perigosos?”. Esta pergunta se referia ao bairro Taquaril, considerado mais vulnerável ao deslizamento, o que pode ser exemplificado com a

resposta de outro estudante: “Porque eles não têm dinheiro para morar em outro lugar”.

Houve uma generalização das causas do deslizamento estarem atrelados a fatores econômicos, mesmo que as questões ambientais influenciem neste processo, afinal, ambas construções em áreas de barranco estão susceptíveis ao deslizamento.

Foi retomado o destaque que a condição financeira conduz formas de vidas distintas, retomando a questão inicial, onde o mesmo processo, atingindo dois lugares diferentes, com outras formas, provoca situações divergentes, relativizando estruturas econômicas e sociais.

Os aspectos que caracterizam a formação de cada bairro, influenciado por seu índice de vulnerabilidade social, não concorre necessariamente ao risco de sofrer um deslizamento. Outras influências competem aos sistemas técnicos operantes, exemplificado pelo condicionamento das massas populares nestas regiões periféricas, sem a estrutura urbana proporcionada em outros bairros, como no exemplo do Taquaril e do Mangabeiras.

Este ponto de contato das realidades em determinada situação, sob um viés investigativo, indica possibilidades de compor novas ações nestes espaços, práticas espaciais que direcionem maior equidade. A investigação inicial possibilitou conduzir para uma concepção diferente, aproximando a categoria paisagem de seu caráter geográfico, com intenção de conduzir uma forma de interpretação, que possibilita desvendar sua formação.

Um ponto de destaque que trouxe reverberações no diálogo se refere à quantidade de “área verde”, a qual foi identificada anteriormente como argumento que justificasse uma fotografia ser paisagem e a outra não. Foi possível contrapor uma questão relativa à fotografia, que apresenta uma visão limitada, podendo direcionar uma perspectiva, deixando de mostrar elementos que estão contidos no ambiente fotografado.

Na discussão, ao questionar onde estava o córrego indicado na resposta escrita, houve a possibilidade de discorrer sobre uma questão comum em ambientes urbanos, os rios canalizados localizados sob ruas e avenidas.

Esta abordagem foi retomada com um esquema ilustrativo no quadro, indicando alguns fenômenos do ciclo hidrológico, relacionando o relevo com o escoamento das águas superficiais, sua relevância na formação dos rios e relativizando as transformações humanas nestes ambientes.

Esta atividade apresenta dados significativos para nossa proposta, ao conduzir a mediação didática, inicialmente através dos conceitos Paisagem e Lugar. Estes conceitos foram apropriados como categorias espaciais que forneciam elementos para sua interpretação.

No percurso da atividade, a aproximação com outros conceitos possibilitou trabalhar com questões relativas a forma, função, processo e estrutura. Estes conceitos foram utilizados para o planejamento das atividades e como meio de estruturar algumas argumentações durante a mediação didática.

Este momento seguiu a tendência de expandir as respostas escritas. Ao retratar um questionamento verbalizado, alguns avanços foram notados, reforçando a importância da mediação didática para a aprendizagem.

3.3.2 - Atividade 2 – Trabalhando com mapas⁹: Momento 1 (aula 3)

Esta atividade foi incluída no planejamento após a realização da primeira atividade, levando em consideração a dificuldade na leitura das imagens de satélite da atividade anterior e a exposição da professora, relativo à dificuldade desta turma na leitura de mapas. Oportunizar um novo momento de contato com a linguagem cartográfica contribui para sua assimilação, podendo ser potencializada ao aproximar lugares reconhecidos pelos estudantes para a localização de elementos espaciais.

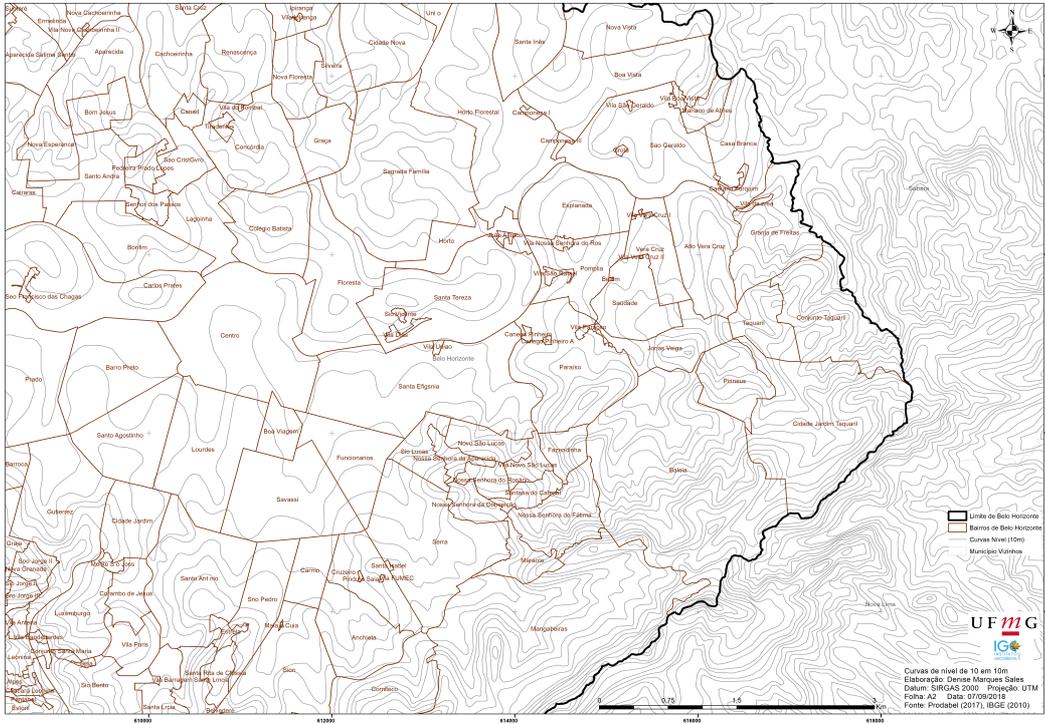
Corroborando com a proposição que, na dificuldade de tratamento com esta linguagem, o conteúdo a ser mapeado deve ser o espaço conhecido pelos estudantes (PASSINI, In SCHAFFER et al. 1998, p.52).

Isto motivou a escolha do recorte espacial do material apresentado impresso: uma imagem de satélite parcial da Zona Leste de Belo Horizonte (1,2m x 0,9m), um

9 Em alguns momentos as imagens de satélite são chamadas “mapas”, como forma de generalização desta representação “vista de cima”. A distinção de ambas foram dialogadas em sala de aula, durante a realização das atividades.

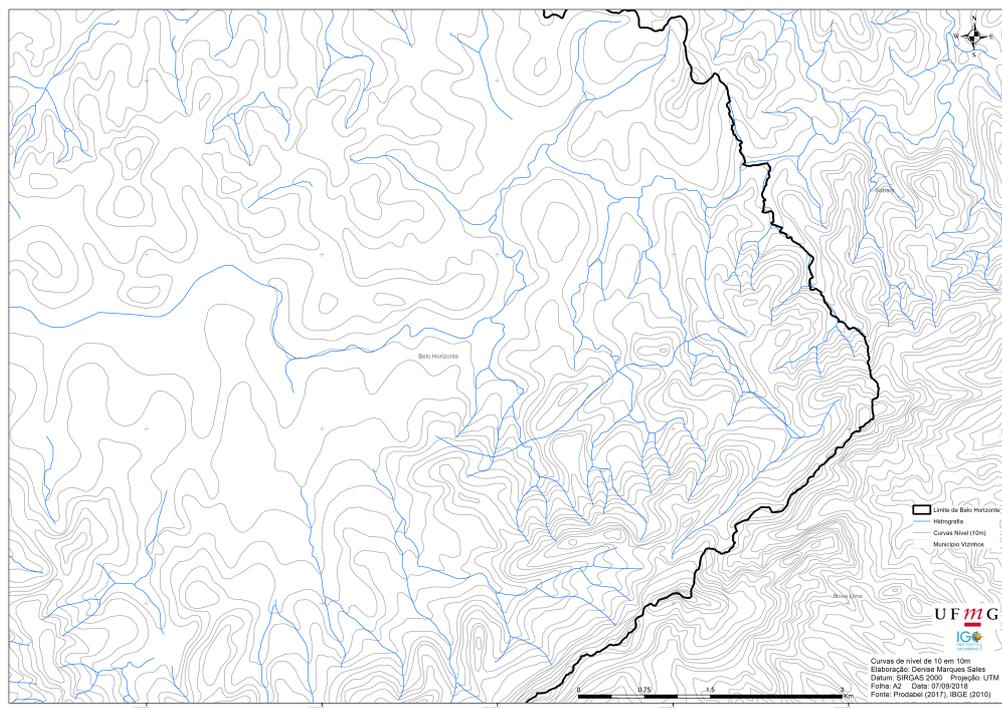
mapa topográfico com a divisão dos bairros e um mapa topográfico com os cursos de rios (0,8m x 0,6m cada).

Figura 11 – Mapa topográfico com divisão dos bairros



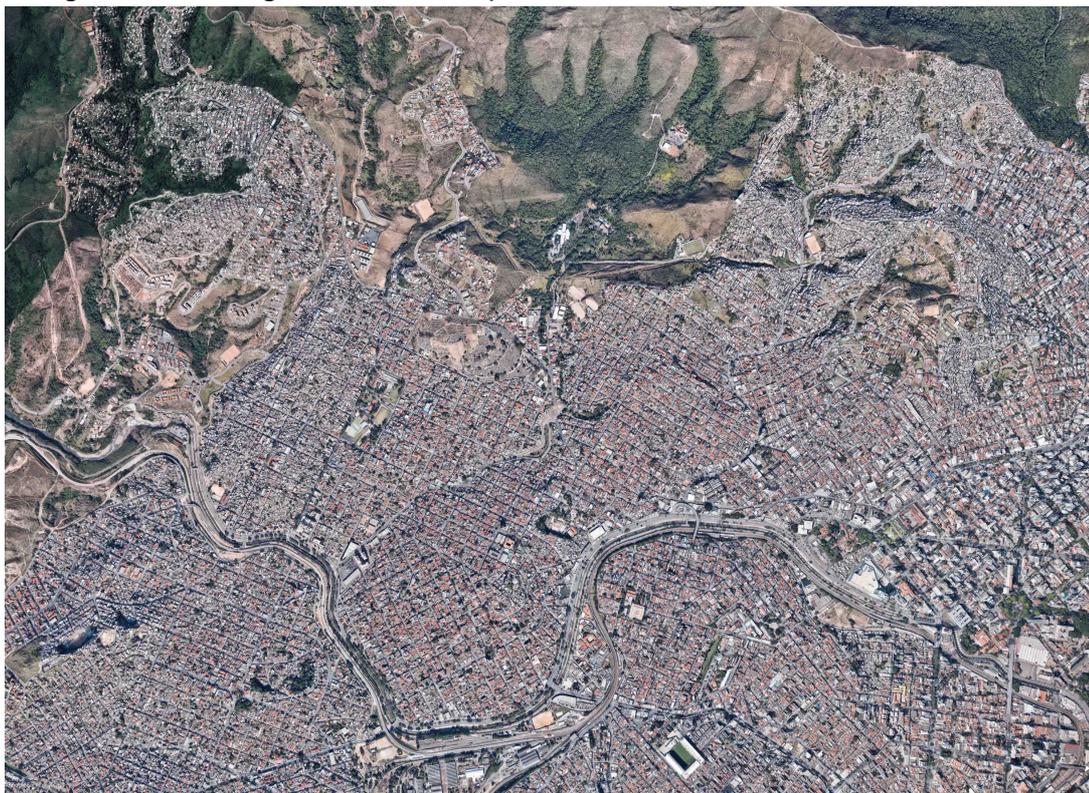
Elaboração: Denise Marques Sales, 2018

Figura 12 – Mapa topográfico com hidrografia



Elaboração: Denise Marques Sales, 2018

Figura 13 – Imagem de satélite parcial da zona leste de Belo Horizonte



Fonte: Google Earth, 2018.

Esse material chamou atenção dos estudantes que evidenciaram grande interesse em saber do que se tratava. Ao fixar os mapas no quadro, os estudantes presentes começaram a conversar entre si e com o pesquisador, inferindo algumas informações sobre o mapa, perguntando onde estavam alguns lugares, como a escola, e indicando lugares conhecidos.

Na medida em que os demais estudantes entravam em sala, muitos paravam na frente do mapa para observar com maior atenção. Neste momento os mapas foram recursos motivadores do diálogo e mobilizadores do conhecimento.

Figura 14 – Momento dialógico 1 na atividade 2



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Legenda: Fotografia sacada pela professora Michelle mostrando o momento de diálogo entre pesquisador e alguns estudantes durante sua chegada.

Com o início da aula, houve uma breve fala sobre cada mapa, neste momento a professora fez uma importante contribuição para a explicação dos mapas topográficos, indicando que cada linha seria o “degrau” da montanha. Acredita-se que esta analogia facilitou o entendimento de alguns estudantes, por remeter uma analogia de um objeto conhecido à representação topográfica.

A seguir foi solicitado que os estudantes de uma fila fossem ao quadro para olhar o mapa e identificar alguns lugares conhecidos. Disponibilizando três minutos para cada fileira, em alguns momentos, os estudantes se posicionaram em uma extremidade do mapa, sendo que, estudantes de outras fileiras, foram observar outras partes, possibilitando maior quantidade de estudantes verem o mapa simultaneamente.

Esta chegada começou a gerar certo tumulto na sala, que foi contornado com a contribuição da professora, que acompanhava os estudantes no mapa maior, enquanto o pesquisador apresentava os mapas topográficos. Esta contingência pode ser contornada pela disponibilidade de dois mediadores em sala (professora e pesquisador), entretanto, isto é uma exceção do cotidiano escolar, assim como a

mobilidade durante esta atividade, realizada com constante circulação dos estudantes entre suas carteiras e os mapas fixados no quadro.

Dando sequência à atividade, foi entregue para cada estudantes uma folha A4, contendo uma cópia da imagem de satélite fixada na parede, sendo solicitado, para identificar e marcar, os lugares citados oralmente. Nesse momento houveram alguns comentários sobre a dificuldade de distinguir os elementos do mapa.

Deve-se destacar que o mapa entregue não possibilitava a visibilidade de detalhes, o que foi explicado para a turma, reforçando que esta folha entregue deveria ser utilizada como rascunho, para registro do que era identificado no mapa grande fixado no quadro.

Figura 15 – Momento 2 da atividade 2



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Legenda: Fotografia sacada pela professora Michelle em um momento após o intervalo em que o pesquisador explicava o mapa topográfico para um grupo de estudantes, enquanto outro grupo identificava elementos espaciais e realizava as marcações dos lugares conhecidos na folha.

Um estudante afirma então que vê uma montanha, o pesquisador afirma que esta “montanha” é a serra do curral, vista nas outras atividades, perguntando se os outros estudantes também poderiam identificá-la.

A atividade seguiu com alguns estudantes inferindo que havia praças, árvores, ruas, carros, mas não especificamente por identificarem no mapa entregue, mas por saberem que lá estavam. Alguns estudantes mencionaram elementos da atividade anterior, como a localização dos bairros Taquaril e Mangabeiras.

Foi possível identificar o bairro Taquaril apontando para o mapa, mas o Mangabeiras, por não constar no mesmo, teve sua direção indicada, seguindo a Serra do Curral para Oeste. Esse movimento foi realizado com o Rio Arrudas, que seguindo para Oeste, chegaria ao centro da cidade.

Um elemento ressaltado por muitos estudantes e tomado como referência para identificação de alguns lugares, foram as piscinas. Em várias ocasiões os estudantes apontavam gestualmente para uma piscina afirmando que se tratava de um clube, enquanto outros estudantes dialogavam afirmando que era outro clube.

Ao apontar outras piscinas no mapa, o pesquisador verbalizou que algumas se situavam em casas e prédios. Completando este argumento, propôs-se que observassem novamente, buscando identificar outros elementos que compõem o clube.

Alguns estudantes indicaram quadras de futebol, o que foi um facilitador para encontrar os clubes citados. Mesmo com esta aproximação, não havia uma distinção entre os clubes, por sua localização, mas pelos componentes que eles possuíam e pelo conhecimento de sua existência naquela região.

Esse momento foi importante para reforçar o caminho proposto para localização de um lugar no mapa, que deveria se iniciar com um ponto de referência. Um lugar que eles poderiam creditar certeza em sua localização, para, a partir dele, seguir caminhos que possibilitassem a localização dos demais lugares, como os próprios clubes citados.

Em um dado momento, uma estudante perguntou se era para fazer apenas a localização. Aproveitando seu comentário, foi dito que, além da localização, todos poderiam descrever o que foi localizado, realizando este registro na parte traseira da folha entregue. Esta atividade não foi realizada por nenhum estudante, todos mantiveram a localização absoluta de alguns elementos espaciais e lugares conhecidos, utilizando legenda, ícones e cores.

Cabe destacar que alguns lugares identificados pelos estudantes remetem ao seu espaço vivido, estabelecido no cotidiano. Mesmo sabendo da existência destes lugares, em muitos casos observados, não se tratava de um movimento de localização, mas da escolha de um ponto aleatório, para identificar estes lugares conhecidos em sua vivência.

Algumas construções foram generalizadas pelo termo “galpão”, por apresentar nesta representação apenas um telhado de grandes proporções. Questionando o que seriam estes galpões, houveram respostas aleatórias.

Foi proposto com isso um direcionamento da localização relativa, onde se sugeriu que cada estudante escolhesse um lugar conhecido, como ponto de referência e, a partir dele, fosse construído um caminho imaginário, para identificar o que seriam estes galpões.

Ao retomar outros pontos de referência para facilitar o reconhecimento do espaço vivido, os estudantes começaram a dizer que estas construções, generalizadas como galpão, eram supermercados e hospitais. Destaca-se que os pontos de referência com maior maior visibilidade no mapa, verbalizados e apontados pelos estudantes, foram o rio Arrudas, o Horto Florestal e o estádio Arena Independência.

Alguns estudantes afirmaram que continuavam sem conseguir se localizar por estarem “perdidos” no mapa. O pesquisador sugeria ao estudante para que ele se imaginasse saindo da escola (apontando para ela no mapa) e, escolhendo um caminho, seguisse o trajeto até este lugar, momento em que o próprio estudante identifica do que se trata.

O sinal tocou em meio aos diálogos, momento em que os mapas foram guardados para serem retomados na aula seguinte, após o intervalo.

Atividade 2 – Trabalhando com mapas: Momento 2 (aula 4)

Os mapas foram fixados, mantendo o padrão das aulas após o intervalo, com os estudantes chegando aos poucos e se direcionando ao quadro, para olhar e dialogar sobre os mapas.

Como os estudantes foram apresentados aos mapas de maneiras distintas, após esta fase inicial, as cartas topográficas foram explicadas novamente para toda turma, o que incluiu a realização de alguns esquemas no quadro para explicar a perspectiva desta projeção. Foram apresentados desenhos da altimetria e das curva de níveis, explicados para a turma.

Os mapas topográficos buscavam apresentar o relevo em sua perspectiva tridimensional, em um plano bidimensional, de forma a identificar interflúvios – partes mais elevadas e talvegue – linha de maior profundidade no leito fluvial. Os interflúvios foram tratados como “topo de morro” e o talvegue, de “parte mais baixa”, a fim de distinguir o que seria a parte mais alta e a mais baixa, da “escada”.

A localização dos cursos d'água representados em uma carta contribuiu para identificação de alguns interflúvios, além do destaque para a planície do rio Arrudas, que também se consolidava como um divisor de bairros.

No mapa topográfico foi questionado onde seria o ponto mais alto de alguns bairros. Neste momento foi possível constatar que alguns estudantes compreenderam de forma satisfatória o mapa topográfico, indicando facilidade na apropriação desta projeção bidimensional. No entanto, este movimento foi realizado por poucos estudantes (aproximadamente 7), permanecendo um conhecimento limitado para a maioria.

Questionando onde seria o rio identificado no mapa dos cursos d'água, alguns estudantes respondiam que o rio ficava em cima, outros embaixo. A partir de uma ilustração no quadro apresentado a vista lateral de um morro, com sua base e seu cume, foi apresentado o esquema do ciclo hidrológico com a chuva escorrendo superficialmente e infiltrando no solo.

Perguntando o que esta água formava, alguns estudantes responderam simultaneamente "lençol freático". Pode-se inferir que este termo seja de uso corrente destes estudantes, tendo sido trabalhado em aulas anteriores ou talvez já faça parte do senso comum, pelo uso na mídia de massa.

Esta inferência está de acordo com as proposições de Bloom, que indica o contato, como primeira etapa cognitiva para o conhecimento. Mesmo sem

aprofundar na formação dos lençóis freáticos, o reconhecimento de sua existência prova que houve o contato anterior sobre este tema.

Apresentando a área de interseção dos mapas, foi possível fazer algumas comparações e constatações. No mapa topográfico com os cursos d'água, uma resposta da atividade anterior foi retomada, na qual um estudante citou um córrego como elemento espacial identificado, mesmo não tendo sido possível identificá-lo no material apresentado.

Considerando que o córrego foi indicado pelo estudante saber de sua existência naquela área, foi questionado se haveria outros rios que poderiam ser identificados no mapa, mas que não eram visíveis em nosso cotidiano, lançando a seguinte pergunta: Onde eles estão?

Expondo a concepção dos rios urbanos, foi possível apresentar aos estudantes um esquema projetivo da formação dos rios, relacionando o mapa topográfico com os desenhos no quadro, para exemplificar o processo de encaixe dos rios. Como eles se formam e onde se localizam. Foi exemplificado que alguns cursos d'água – rios, córregos, riachos –, se localizam em áreas de vale, seguindo o curso na parte mais baixa entre os morros.

Tomando inicialmente o exemplo do Rio Arrudas, por seu destaque no mapa e por sua visibilidade em grande parte de seu curso, em sequência, foram indicados outros rios que se localizavam sob importantes avenidas. Neste momento houve grande surpresa por parte dos estudantes, sendo que alguns indicaram outras avenidas, próximas à escola, que provavelmente estavam sobre outros córregos.

Foi disponibilizado um tempo extra para que os estudantes fossem ao quadro para fazer uma última identificação no mapa grande, para marcação na folha entregue. Neste momento notou-se que os diálogos dos estudantes seguiam para a localização de lugares como: sua casa e a de familiares, escola, ruas, galpão.

No geral, foi notável o interesse dos estudantes para irem ao mapa fixado na parede, para identificar lugares que eles conheciam, bem como na satisfação de mostrar para os colegas esses lugares. Um fato de destaque foi o interesse de participação por parte de alguns estudantes considerados mais desordeiros, que inclusive, se recusaram a fazer a atividade 1.

Sabendo que a leitura dos mapas exija conhecimentos próprios desta linguagem, como a própria abstração da visualização do alto, um ponto interessante foi que alguns alunos compreenderam esta representação, inclusive no mapa topográfico. Mesmo que isto tenha sido exposto por poucos estudantes, de forma pontual, este aspecto indica a variação das formas de raciocínio e as possibilidades desta linguagem, para leitura e compreensão de fragmentos da realidade.

3.3.3 - Atividade 3 – Exibição de vídeos: Momento 1 (aula 5)

Para realizar a exibição dos vídeos, optou-se por deslocar a turma para outra sala, na qual o equipamento de projeção poderia ser montado antes do início da aula. Esta escolha se deu para não perturbar as outras salas, evitar um choque de horários com a professora da aula seguinte e reduzir a perda de tempo. Mesmo assim, se passaram dez minutos para os alunos chegarem na sala, somados a cinco dedicados a se organizarem em seus lugares.

Antes da exibição do vídeo realizou-se um rápido diálogo, cerca de 5 minutos, iniciando com a pergunta do pesquisador sobre quais conceitos geográficos os estudantes se lembravam. Prontamente, em coro difuso, foram enunciados Paisagem e Lugar.

A partir daí o pesquisador buscou entender a compreensão de quatro categorias importantes para a interpretação geográfica: forma, função, processo e estrutura. “As categorias analíticas (forma, função, estrutura e processo) e os conceitos chave de natureza operativa da Geografia (lugar, região, território e paisagem) são o ponto de partida para o entendimento do espaço” (STRAFORINI, 2001, p.102).

A proposição de Straforini está embasada no pensamento miltoniano e como nos lembra Corrêa (2009), são indissociáveis e se interpenetram dialéticamente.

Milton Santos define brevemente as quatro categorias, considerando como estrutura a própria sociedade com suas características econômicas, sociais, políticas e culturais. Processo é considerado como o conjunto de mecanismos e ações a partir dos quais a estrutura se movimenta, alterando-se as suas características. Função, por sua vez, diz respeito às atividades da sociedade, redefinida como as criações humanas, materiais ou não, por meio das quais as diversas atividades se realizam. Receptáculo ou recipiente, pode ser um

prédio, uma rua, um bairro, uma cidade, uma área agrícola. A forma se manifesta em várias escalas, tendo uma localização e um dado arranjo espacial. Trata-se, sem dúvida, de forma espacial (CORRÊA, 2009, p. 1).

Buscando verificar a significação cotidiana destes conceitos pelos estudantes, para na sequência, interagir seu uso na interpretação geográfica dos vídeos, o pesquisador perguntou o significado de cada conceito para o grupo, obtendo as respostas descritas a seguir.

Ao perguntar “O que significa Forma?”, obteve-se as seguintes respostas: “Uma coisa”; “Tudo tem forma”.

Nota-se uma aproximação do significado deste conceito com a paisagem, como forma de generalização do conceito, como exposto na atividade 1, – “Tudo é paisagem”. Ao considerar a forma como uma manifestação no espaço, uma “forma espacial”, pode-se considerar que a resposta esteja correta, com um direcionamento paralelo, já que a paisagem se materializa por um conjunto de formas.

Questionando, “O que significa Função?”, houve um breve silêncio, até que um estudante respondeu: “Tudo tem função, igual o carro”. O pesquisador devolve este comentário com outra pergunta: “Qual é a função do carro?”. A resposta é remetida no ato: “Levar as pessoas”.

A sequência do diálogo acontece com outros comentários, inferindo que “o ônibus também serve pra levar gente”, ou, “moto também”. O pesquisador segue a fala informando que este tema trata da mobilidade, que outros meios de transporte também cumprem esta função, dependendo também de uma infraestrutura para funcionarem.

Um ponto a se destacar refere-se à dificuldade, por parte dos estudantes, em explicitar o significado de um conceito, sem o apontamento de exemplos que remetem ao conceito. Neste caso, a significação se estabelece na associação de outro conceito com sentido similar, que expresse alguma relação com o mesmo.

Nestes exemplos pode-se verificar uma faceta do complexo processo evolutivo da formação de conceitos, onde o desenvolvimento do pensamento verbal se possibilita mediante o uso significativo da palavra (VYGOTSKY, 1995, p.92).

Da mesma forma que ocorreu na atividade 1, justificar os motivos que levam uma fotografia ser uma paisagem, exemplificando elementos que a compõem, torna-se uma forma de significar, mesmo que os enunciados não sejam organizados de forma explicativa, eles buscam cumprir esta função.

Ao perguntar, “O que significa Processo?”, as respostas foram associadas prontamente ao seu sentido no âmbito jurídico. Mesmo este conceito sendo abordado e citado em atividades anteriores, como no processo de ocupação dos morros, ou no processo de formação da cidade, quando foi exemplificado a formação dos bairros Taquaril e Mangabeiras.

Isto indica que o significado dos conceitos cotidianos exercem maior força na materialidade da palavra enunciada. Exemplifica o exposto pela teoria vigotskiana referente à formação de conceitos, que são internalizados pelo seu uso mais corrente, como um aspecto externo, uma construção interpessoal. Apenas com esses contatos, o conceito pode ser internalizado e dotado de novos sentidos, podendo assumir novas significações através da mediação.

Este ponto é fundamental para relativizar a formação de conceitos científicos na criança, já que toma como ponto de partida, o contato com o conhecimento dos conceitos espontâneos remetidos pelos estudantes.

Este acesso possibilita a criação de estratégias de aproximação de novas formas para significação de um conceito conhecido pelos estudantes. É imprescindível entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança para guiar o conhecimento sistemático e criar métodos de instrução exitosos (VYGOTSKY, 1995, p.66).

Como propôs Vygotsky (1995; 2001), no trânsito interpessoal e intrapessoal acontece o complexo processo de formação dos conceitos. Em alguns casos esta significação pode se dar de forma mais rápida, caso tenha maior impacto para a pessoa, no encontro de sua subjetividade com o meio social que ela vive. De toda forma, este processo ocorre em via dupla, com as significações (espontânea e científica) se influenciando entre si.

Na sequência do comentário que se referia ao processo em sua significação jurídica, o pesquisador tentou retomar um ponto central no conceito de processo,

sua inerente relação com o tempo, mas a atenção foi dispersada e as conversas continuaram com comentários de alguns estudantes dizendo que iriam processar uns aos outros.

Como o objetivo deste momento não era fixar uma significação para estes conceitos, mas ao contrário, aproximar de suas significações remetidas pelos próprios estudantes, optou-se por continuar o diálogo e questionar o significado da última destas quatro categorias analíticas.

Perguntando, “Qual significado de estrutura?”, houve um silêncio inicial, rompido com a seguinte resposta de um estudante: “É sobre a estrutura de um prédio”. O pesquisador aproveita esta analogia para dizer que a estrutura é este meio de existência, assim como o prédio tem sua estrutura, a sociedade também tem suas estruturas sociais, econômicas e culturais.

Este momento dialógico sobre estes conceitos cumpriram a função de aproximação das distintas apreensões que estes estudantes tinham sobre as categorias analíticas que embasaram o direcionamento dos diálogos realizados após os filmes.

As conversas paralelas aumentaram com exemplos aleatórios sobre este conceito, retomando o ocorrido no diálogo sobre processo. As tentativas de tratar das estruturas na organização da cidade, como na formação de um bairro, foram interrompidas pelas conversas, o barulho aumentou e optou-se por iniciar a exibição dos vídeos.

Fenômenos como esse exemplificam um aspecto comum da aula e não podem ser tomados como simples epifenômenos. Durante as exposições do professor sobre um determinado assunto, um estudante pode dispersar todo o grupo com um simples enunciado, ocasionando a necessária estratégia de adaptação imediata de seu planejamento.

Este é um exemplo da imprevisibilidade da sala de aula ressaltada por Aguiar Jr. (2005), já que um acontecimento qualquer, como um comentário, pode dispersar o grupo das atividades que estão sendo realizadas.

Considerando a imprevisibilidade como aspecto inerente deste contexto escolar, uma possível estratégia para direcionar caminhos alternativos nestas

situações é antecipar este momento, ou seja, ter outras atividades planejadas, para momentos como este.

Com o início das exposições a conversa reduziu progressivamente retomando a atenção do grupo. O vídeo foi utilizado como recurso mobilizador do conhecimento e motivador da participação, oferecendo imagens que podem ser interpretadas sob uma perspectiva geográfica. Os diálogos foram direcionados ao término de cada vídeo, conforme destacado a seguir.

Exibição dos vídeos:

Vídeo 1: Arrudas 1' (foto-sequência).

Figura 16: Sequência de quadros do vídeo 1: Arrudas



Fonte: ARRUDAS, 2015.

Descrição: Sequência de fotografias em Stop Motion, tomadas durante alguns meses, em que se apresenta a transformação da paisagem de um ponto do Rio Arrudas, durante uma obra na região central de Belo Horizonte.

Como este vídeo tem apenas um minuto, em seu término, grande parte dos estudantes não tinha visto. Foi realizada a exibição novamente, desta vez, com a atenção de todos.

Após o vídeo o pesquisador questionou: “Qual paisagem vemos no filme?” A resposta foi em coro: “Arrudas”. Questionou-se então: “Mas essa paisagem do Arrudas mudou? Quais formas foram apresentadas? O que aconteceu durante o filme? Qual processo foi mostrado?”

Dois estudantes responderam quase simultaneamente: “O fechamento do rio”. Com isso se questionou: Qual a função deste processo? As respostas que seguiram foram: “Porque ele fede”. “Pra ninguém cair”. “Pra ter mais espaço”.

Neste momento se perguntou: “Espaço para que?”. Um estudante respondeu: “Pros carros”. Diante do questionamento “Então este espaço é para quem?”, proferida pelo pesquisador, cerca de 4 estudantes responderam: “Pra quem tem

carro”. Neste momento outros estudantes afirmaram que também é para os ônibus, dando condições para retomar a questão que se coloca perante a mobilidade da cidade.

Vídeo 2: Arrudas Cheio 2' (vídeo amador do youtube)

Figura 17 – Enquadramento do vídeo 2: Chuva



Fonte: CHUVA, 2015.

Descrição: Filmagem amadora do Arrudas em um trecho da Avenida Tereza Cristina, em um momento em que não estava chovendo, mas com o nível de água chegando no nível da rua.

Durante a exibição um aluno perguntou: “Onde é isso?”. O professor indicou que isto seria respondido após a exibição. Durante este vídeo observou-se a expressão de espanto de muitos estudantes, que demonstraram grande atenção.

Ao questionar qual a paisagem apresentada os estudantes responderam em coro: “Arrudas”. Questionou-se então: “Mas era igual à outra paisagem do Arrudas?”. As repostas simultâneas oscilaram entre “Sim” e “Não”. Sendo questionado: “Por que?”. Várias respostas foram proferidas simultaneamente, sendo escolhida uma que foi repetida pelo pesquisador com destaque: “Porque tá cheio”.

O diálogo seguiu com a fala do pesquisador, inferindo que um mesmo lugar pode apresentar alterações na paisagens com o decorrer do tempo, como no vídeo 1. A perspectiva também pode mudar de um lado ao outro. Para exemplificar, realizou-se a seguinte pergunta: “Qual a paisagem da janela da sala de vocês?”.

Após alguns instantes, olhando entre si e em direção a porta, alguns responderam: “Um prédio”. O pesquisador retrucou, “E desta sala?”. Grande parte

dos estudantes olhou para a janela que estava entreaberta, levando a respostas como: “Casa”. “Mato”. “Um monte de coisas”. “O Taquaril”.

Nesse momento foi retomado um ponto que trata da paisagem como uma forma de contato com o mundo, em que, nossa percepção, assume a função de identificar elementos do meio e significá-los em nossa mente. Mesmo que não seja vista no momento da pergunta, uma paisagem que já tivemos o contato pode ser reconstruída em uma imagem mental, representando parte do que foi percebido.

Retomando a questão de um aluno durante a exibição, se perguntou: “Onde vocês acham que é este lugar?”. Um aluno responde: “Aqui perto”. Não houve outras respostas, sendo que alguns concordaram gestualmente. Ao responder que fica na Avenida Tereza Cristina, do outro lado da cidade, o pesquisador infere a pergunta: “Este lugar do vídeo fica na zona leste ou na zona oeste de Belo Horizonte?”.

Em coro a resposta se divide no mesmo dualismo descrito em outros momentos que são apresentadas duas possibilidades de resposta para uma pergunta. Como dito, este tipo de resposta escolhida em meio a apresentação de algumas opções, geralmente não refletem um produto reflexivo ou interpretativo, se aproximando de um ato mecânico.

Considerando que anteriormente havia sido indicado que a escola se localizava na zona leste, ao afirmar que o lugar retratado no filme era no outro lado da cidade, haveria condições de relacionar as informações das atividades anteriores, atrelados à orientação pelos pontos cardeais. Entretanto, mesmo com o contato prévio destas informações, não houve um processo de raciocínio que integrasse a evocação desta informação, para chegar à resposta correta.

Respondendo que aquele lugar se localiza na “Zona Oeste”, o pesquisador retoma o mapa apresentado na atividade anterior, para exemplificar o trajeto do Rio Arrudas na cidade de Belo Horizonte.

Neste momento o diálogo seguiu, com o pronunciamento do pesquisador: “Essa é a avenida Tereza Cristina, na zona Oeste de Belo Horizonte”. “Vocês já viram o Arrudas assim?”. Alguns estudantes responderam afirmativamente. Seguindo, se questionou onde. As respostas foram vagas, “ali embaixo”, “lá perto de casa”, “no Arrudas”.

Questionando, “Quando isto foi visto?” Uma estudante respondeu: “Quando chove”. O pesquisador enuncia: “Mas no vídeo não está chovendo”. Outro estudante responde: “Mas tá chovendo em outro lugar”. Repetindo sua resposta para a turma, já que neste momento haviam algumas conversas paralelas, questionou-se “E estava chovendo em um lugar mais alto ou mais baixo que o lugar do vídeo?”

As respostas divididas em coro indicam o exposto anteriormente, a mecanicidade de uma resposta sem pensar sobre a questão enunciada. Propondo que fosse lembrado do ciclo da chuva, falado na atividade anterior, bem como nos diálogos que se referiam ao escoamento superficial da água, o pesquisador continua a fala indicando que choveu (ou chove no momento do vídeo), em um lugar mais alto, em direção à nascente do rio.

Este momento possibilitou verificar novamente que um determinado assunto apresentado em outras aulas, ao serem abordados em outra situação, não são remetidos prontamente, na tentativa de estabelecer suas relações, como um produto de compreensão deste conteúdo prévio.

Neste caso, o movimento intelectual permanece no contato inicial com determinadas informações que não chegam a se materializar enquanto conhecimento assimilado e apropriado para explicar outras situações.

Vídeo 3: Matéria sobre cheia do Arrudas

Figura 18 – Sequência de quadros do vídeo 3: Matéria



Fonte: GLOBO, 1983

Matéria de Jornal televisivo da década de 1980, mostrando a destruição provocada por uma grande cheia do Rio Arrudas, após uma forte chuva. As imagens mostravam desde o centro até um trecho do rio, próximo à escola.

No começo do vídeo um aluno fala: “Nó, que jornal velho”, sendo respondido que no final do vídeo será tratado desta e de outras questões que fossem levantadas durante a exibição. Durante o vídeo houveram alguns comentários

aleatórios, aumentando até seu fim. Com o término do vídeo os estudantes continuaram a falar entre si, sobretudo relativo à destruição da situação retratada.

As luzes se acendem e começa o diálogo com a retomada da questão feita pelo estudante no começo da exibição. O pesquisador informa que o vídeo foi realizado a mais de 30 anos, período em que nem os estudantes e nem o pesquisador haviam nascido. Esse recuo histórico gerou certo estranhamento dos estudantes, o que podemos relacionar com o tempo de acontecimento do registro fílmico, três décadas, com a idade média do grupo, entre 11 e 12 anos.

Aproveitando este momento de surpresa, o diálogo seguiu com as seguintes perguntas: “Que lugar mostrou?”. “O que aconteceu?”. “Por que isto aconteceu ali?”

Em geral os estudantes começaram a falar que o vídeo mostrava a destruição do Rio Arrudas causado pela chuva. Na tentativa de justificar por que isto havia acontecido, alguns estudantes indicaram que era uma área mais pobre, mas foi recordado pelo pesquisador, que o centro da cidade também havia sido atingido, como apresentado no início do vídeo.

O diálogo seguiu possibilitando lançar luz a uma questão recorrente em Belo Horizonte, mas que também ocorre em diversas outras cidades, não só do Brasil, mas do mundo. A impermeabilização do solo e a canalização dos rios aumenta o risco de enchentes e o impacto das inundações, sobretudo nos períodos de chuva mais intensas. Neste momento o sinal do Intervalo bate, interrompendo a atividade.

Exibição dos vídeos: Momento 2 (aula 6)

Vídeo 4: Ainda Ribeirão Arrudas (13').

Figura 19: Sequência de quadros do vídeo 4: “Ainda Ribeirão Arruda”.



Fonte: AINDA, 2014.

Este curta-metragem apresenta algumas intervenções realizadas no ribeirão Arrudas, desde a construção da cidade até o período de produção do filme. Sua

narrativa transcorre em entrevistas que questionam se existem outras alternativas de cidade, apresentando modelos que contemplam o rio como parte viva da cidade, não como um ente morto e enterrado.

A turma foi direcionada para a sala de projeção, se acomodando em seus lugares nos minutos iniciais, enquanto a professora colaborava na tentativa de reduzir as conversas e estabelecer uma ordem de silêncio. Após o filme começar a atenção dos estudantes aumentou, sobretudo até os 5 minutos iniciais do filme. Após este período parte dos estudantes já estavam dispersos, conversando, interagindo com outros objetos ou olhando as paredes.

Houveram repetidos pedidos de silêncio da professora com ameaça de retirar um grupo da sala de aula, cerca de 6 alunos, sentados no fundo da sala, que além de não prestarem atenção dispersavam a turma. Três destes estudantes se recusaram, a fazer as atividades anteriores, sendo que, apenas um deles, participou ativamente em alguns momentos dos diálogos que antecederam a exibição dos vídeos.

Após 2 minutos o grupo silenciou e progressivamente notou-se aumento da atenção, que se estendeu por mais dois minutos, até aproximadamente 10 minutos de filme. Neste momento a conversa aumentou no mesmo grupo citado, originando uma discussão mais árdua da professora, que ameaçou chamar os pais destes estudantes.

Estas intervenções da professora buscavam estabelecer uma ordem na sala, mas não se sabe até que ponto, este tipo de reação, contribui ou agrava, o estado de dispersão da turma.

Pouco depois, com o término do filme, foi realizado uma sequência de questionamentos que versavam sobre as diferentes paisagens vistas no filme. Em coro a turma respondeu “O Arrudas”. O pesquisador questionou: “Mas todas paisagens do Arrudas são iguais?”. Parte da turma respondeu que não, então foi solicitado a descrição de três paisagens diferentes do Arrudas, apresentadas no filme.

Foram citados os seguintes exemplos, em ordem aleatória: nascente; na cidade aberto; na cidade fechado; na estação de tratamento; em leito natural depois

da cidade. Este momento foi seguido de uma breve exposição do pesquisador, relativo às formas enunciadas, diferenciando-as em dois grandes grupos: natural e antrópica.

Esta diferença foi apresentada comparando o curso do Rio em estado natural, antes de atravessar Belo Horizonte e depois, quando ele volta ao curso natural, mais poluído, como explicitado pelos estudantes. Já nas formas antrópicas, o rio passa por seguidas intervenções, como as diversas obras que alteram seu aspecto físico até encobri-lo.

Neste momento um estudante perguntou: “O Rio tem uma função?” Devolvi a questão para a turma, já que a maioria não a ouviu. As respostas dos estudantes foram: “Pra gente nadar”;. “Pra jogar esgoto”;. “Pra jogar lixo”.

O diálogo seguiu com a distinção de duas funções do rio. Em seu estado natural, que inclui a ausência de poluição. O rio pode ter a função de fornecer água para uso da população e também para o lazer, como enunciado por um estudante, mas usando-o para despejar esgoto e demais resíduos, sua função se restringe.

Isto pode ser observado em muitos casos que seguem o processo de urbanização, como o modelo apresentado no filme, que reflete questões estruturais da sociedade. Existem processos conduzindo as novas funções para o rio, que passa a ser, em alguns trechos, uma extensão viária da cidade, em outros, depósito de rejeitos, em poucos, uma parte ativa da cidade.

As reflexões proporcionadas por este filme chegaram ao seu nome, “Ainda Ribeirão Arrudas”, onde os estudantes refletiram que, mesmo parecendo um esgoto a céu aberto, ainda se tratava de um rio. As questões que seguiram diziam sobre a possibilidade de limpar o rio, o que foi destacado por alguns como “impossível”. O pesquisador falou brevemente que isto é possível, sendo realidade em outros países. Questionando se alguém poderia dar um exemplo, não houve respostas.

Considerando que o filme cita a recuperação do Rio Cheonggyecheon, na Coreia do Sul, inclusive com a apresentação de imagens, pode-se inferir que houve um limite desta informação. Não se pode afirmar os motivos precisos, mas novamente o contato com uma nova informação acontece, mas não se torna evidente sua apropriação.

Este exemplo de recuperação do rio acontece através do relato oral de um entrevistado e com a exposição de seis fotografias, durante vinte segundos. Torna-se questionável se esta informação ficou evidente para os estudantes, a fim de confirmar se o contato aconteceu de fato ou se as informações não foram relacionados entre si.

O debate seguiu com ênfase nas possibilidades de transformação da cidade para melhorar a qualidade de vida urbana, sendo finalizado pelo sinal que acusava o término da aula.

No geral, nota-se que esta atividade tem grandes potencialidades, em várias etapas do ensino. Desde os primeiros anos, os estudantes assimilam conhecimentos pelos materiais audiovisuais, que podem contribuir ainda na motivação da participação. Isto também foi comprovado em outros trabalhos retratados no primeiro capítulo (GODOY, 2013; SOUZA, 2016; GOMES, 2016; VAZ, 2016; PAIXÃO, 2016).

A proposta criada nas primeiras décadas do século passado, com o cinema educativo do INCE, tem grandes possibilidades de se fazer presente nas salas de aula. Como pode ser observado em outros estudos, “a análise fílmica potencializa o ensino de geografia na educação básica” (SOUZA, 2016, p.116), atentando para a importância vital do papel mediador do professor neste processo.

3.3.4 Atividade 4 – Produção fílmica: A interpretação geográfica de um fenômeno

Após as atividades descritas, chega o momento de realização da sequência didática que nos propomos desde a concepção inicial desta pesquisa. Investigar como as linguagens imagéticas podem contribuir na estruturação de práticas didáticas na Geografia Escolar, com a mediação oral e a representação dos conhecimentos geográficos, através da produção fílmica.

A produção imagética durante as práticas de ensino da Geografia pode contextualizar os conteúdos lecionados com as realidades dos estudantes, além disso, pode estimular o diálogo ao diversificar as formas de linguagens.

Esta sequência didática se estabelece como recurso metodológico, propondo uma produção fílmica como produto de uma sequência didática. Deve ser analisada

como um conjunto de procedimentos que operam a linguagem fílmica, mas também como forma de mediação dos conhecimentos, tanto para a formação de conceitos, como na representação dos entendimentos geográficos de cada pessoa e de cada grupo.

A descrição desta sequência busca ampliar os horizontes investigativos, favorecendo no reconhecimento de pensamentos geográficos e nas possibilidades de constituição de formas de raciocínio geográfico. O planejamento contribui também para entender os caminhos que são tomados, balizando os resultados obtidos e as adaptações que seguem este planejamento.

Os estudantes foram separados em seis grupos, com quatro a seis estudantes, escolhidos por preferência de seus integrantes. Inicialmente, foi apresentada de forma resumida a proposta da atividade, explicando o que seria realizado em cada momento de produção, ou seja, o argumento do filme (problematização inicial), seguido do roteiro, dos enquadramentos das cenas e depois a filmagem.

Nessa atividade, a proposta é composta pela sequência de etapas da produção fílmica (argumento, roteiro, sequência de planos), onde os estudantes, se apropriando desta linguagem, investigam uma situação geográfica, com a interpretação de processos decorrentes nos espaços representados, a partir do roteiro criado, que surge nas aproximações primeiras da argumentação.

A apropriação da linguagem fílmica para representação dos estudantes, de aspectos relativos ao conhecimento geográfico, busca incentivar a investigação das espacialidades dos fenômenos registrados durante cada etapa de sua produção.

Devido a redução na disponibilidade do tempo para sua realização, algumas etapas do planejamento inicial foram alteradas, limitando a produção dos filmes até a sequência de enquadramentos. Esta alternativa pode viabilizar sua realização em outras situações, considerando percalços possíveis, como a indisponibilidade de equipamentos, como câmera e dispositivo com editor de vídeo.

Como exposto anteriormente, a grande vontade dos estudantes em fazer as filmagens e vê-las, nos levou a seguir alternativas de produção, que não faziam parte da proposta. As filmagens foram realizadas durante 4 horas seguidas do turno vespertino, sendo utilizado a técnica do *Chroma Key*, para viabilizar sua execução.

As formas dos enquadramentos de cada cena deveriam ser escolhidas pelos estudantes, preferencialmente, na própria aula, em conformidade com os objetivos da pesquisa. Entretanto, esse dia antecedia a semana final de aulas, em que seriam realizadas as provas bimestrais.

Como forma de apresentar uma devolutiva desta realização para os estudantes, foi proposto para a turma, que cada grupo conversaria com o pesquisador, indicando detalhadamente como seria a composição de cada paisagem do filme. Foram selecionadas algumas imagens do banco de imagens do autor, sendo incluídas no fundo das gravações. As cenas foram colocadas na ordem que o grupo indicou, finalizando com o título dos filmes e o nome de seus realizadores.

De toda forma, a produção das etapas que antecedem a filmagem, contribui para a construção mental do filme, sua materialização no roteiro e nos enquadramentos, ganha novos elementos durante os diálogos realizados nos momentos de mediação, contribuindo para a mobilização dos conhecimentos e para sua representação, como expressão do pensamento imagístico do filme.

Etapas 1 – O tema, o argumento e a tempestade de ideias – *Brainstorming* – (aula 7)

Com a formação de grupos para a produção dos filmes, foi solicitada a definição de um tema, de acordo com o conteúdo já trabalhado nas aulas de Geografia. Para direcionar a escolha do tema, sugeriu-se que cada grupo respondesse a três questões. O que? Onde? Por quê?

Estas questões foram problematizadas com outros enunciados. O que acontece? Onde isso acontece? Por que acontece neste lugar? Por que isso aconteceu aqui, não ali? Por que acontece dessa forma aqui?

A partir destes questionamentos realizados em cada grupo, foi indicado pelo pesquisador, que cada estudante lembrasse palavras (conceitos) relativos ao tema escolhido e fossem escrevendo. Este movimento é conhecido pela expressão “tempestade de ideias” (*Brainstorming*), onde a sucessão de pensamentos verbalizados geram um registro para criar um argumento que será a linha condutiva do filme.

Esta ação corresponde à primeira habilidade cognitiva proposta por Bloom, o ato de

lembrar (ou evocar) informações e conceitos do conteúdo (BLOOM et al. In FERRAZ e BELHOT, 2010). Este movimento intelectual que confere significado nas interligações buscadas na memória, ganha sentido, ao atribuir ao texto, seu contexto.

Desde o princípio, o processo de comunicação e registro do que cada pessoa lembrou são importantes, tanto para estimular os colegas a se lembrarem de outras questões, como para os próprios proferentes, refletirem sobre as ideias apresentadas em seu conjunto, identificando possíveis relações e gerando um mosaico de fragmentos que se aproximam de uma temática.

A proposta do registro escrito confere a possibilidade de dar significado ao conteúdo, se aproximando da segunda categoria de Bloom, conhecer. Neste processo de assimilação das informações tornando-as objeto de conhecimento, a expressão das formas de internalização podem apresentar caminhos para distinguir as formas de raciocínio que operam esses estudantes. A organização das ideias em uma sequência, buscando criar um significado para esta reunião, pode ser entendida como o processo de montagem do filme, seja em sua composição mental, como na “ilha de edição”.

De um modo ou de outro, a série de ideias é montada, na percepção e na consciência, como uma imagem total, que acumula os elementos isolados. Vimos que no processo de lembrança existem dois estágios fundamentais: o primeiro é a reunião da imagem, enquanto o segundo consiste no resultado desta reunião e seu significado na memória. Neste último estágio, é importante que a memória preste atenção possível ao primeiro estágio, e chegue ao resultado depois de passar pelo estágio de reunião o mais rápido possível (EISENSTEIN, 2002b, p. 21).

A montagem do filme acontece com a sequência de imagens, este processo que se inicia na mente do criador, busca a representação de um sentido na percepção de seu espectador, remetendo as informações captadas à memória. A tentativa de estimular a criação dessas representações pelos estudantes, busca estimular novas significações, na investigação de um problema.

Esse estágio de reunir as palavras evocadas em torno de um tema central, na tentativa de responder às questões iniciais (O que? Onde? Por quê?), aconteceu lentamente em um percurso que foi estimulado de formas distintas em cada grupo. Nestes momentos, como será detalhado em cada grupo, buscou-se ativar a dúvida como forma de exposição dos elementos reconhecidos e dos comentários

enunciados.

As ideias expostas por cada grupo assumiam um caráter mais amplo durante a passagem do pesquisador, oportunidade em que alguns integrantes enunciavam elementos isolados, remetidos em sua percepção, mas exposta de forma aleatória, geralmente sem nexos entre si. Pode-se inferir que a reunião destas ideias na percepção, assumiam uma sequência significativa na memória, expressa oralmente, mas que não se explicitava em seu registro.

Neste sentido se faz presente o entendimento do enunciado como unidade da comunicação discursiva, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.272).

Esse momento foi oportuno para desvendar qual significação que as palavras evocadas assumiam para cada estudante, buscando sua significação conjunta para o grupo, questionando ainda, em que medida se relacionavam com o conteúdo geográfico.

Identificados inicialmente os enunciados orais, acredita-se que esse processo interno pode ser interpretado de forma mais profícua com o registro desses pensamentos pelos estudantes, possibilitando sua troca no próprio grupo, mas além disto, possibilitando que cada um entenda de que forma esta reunião aleatória de ideias e imagens, se estabelecem com um significado próprio, na tomada de consciência.

Após a primeira rodada mediadora em cada grupo foi solicitado que fossem respondidas as três perguntas chave (O que? Onde? Por quê?), buscando incentivar o registro escrito e direcionar as ideias iniciais ao propósito de contextualizar conhecimentos geográficos, em torno da situação criada por cada grupo.

Os resultados apresentados após a segunda rodada mediadora podem ser acompanhados no quadro abaixo:

Figura 20 – Quadro da argumentação dos filmes

Grupo	O que?	Onde?	Por que?
1	Ruas, pessoas compram, vão ao cinema e etc .	O shopping se localiza na Avenida do Andradas.	Muita gente vai, mesmo se não vai pra comprar. Ponto de encontro.
2		Guanabara, Escola, Shopping, Pampulha, Casa	
3	Lagoa da Pampulha	Pampulha	Um grupo de turistas da cidade de Volta Redonda/ RJ, eles não deram sorte, neste mesmo dia eles foram buscar um outro amigo no aeroporto, só que nesses dias o aeroporto alagou pela enchente do lago, conseguiram sobreviver por pouco.
4	Minério. Você pode plantar em cima de um tipo de minério, E nós podemos colocar animais, também podemos construir casa grande e pequena, etc.	Mineiração. Existe mineração em montanhas, de baixo de muitas terras. Lá no Taquaril	Porque embaixo da terra tem lençóis freáticos e por isso é mais úmido.
5	Estupro, assassinato, mortes, tráfico de drogas.	Na favela, nas cidades, nas ruas, nos rios.	
6	Brinquedos, árvores, diversão, pessoas, sorvete, etc.	Parque Municipal, no centro de Belo Horizonte, próximo da Avenida Afonso Pena	Lugar de lazer para pessoas de qualquer idade se divertirem.

De modo geral, nota-se que os lugares escolhidos são de apreço dos estudantes, alguns dos quais eles explicitaram conhecer pessoalmente. Foi possível identificar uma associação entre o senso comum na significação dos lugares. O Shopping é um lugar de consumo e, na favela, se reforça o estereótipo da violência. O parque é um lugar de lazer, assim como a Lagoa da Pampulha, que representa ainda um atrativo turístico da cidade.

Este ponto de partida para alguns grupos se deu por sugestão do pesquisador durante as mediações, indicando que cada grupo, apresentasse estas ideias em um lugar, que seria o cenário do filme, sendo a sequência criada na reunião destas ideias, durante o roteiro, decorrentes na sucessão de suas paisagens.

Algumas respostas não condizem com a pergunta – sobretudo relativo ao Porquê? –, além disto, as práticas registradas também indicam uma ligação com o lugar escolhido, mas nem sempre reverberaram diretamente em sua espacialidade. Após nova mediação, se propôs aos grupos, para organizar a sequência dos acontecimentos pensando na próxima fase, o roteiro, criando um ordenamento dos fatos e estabelecendo um sentido para o filme.

Os grupos 1 e 6 estabelecem um lugar e descrevem ações humanas realizadas em cada, o primeiro, no shopping e, o segundo, no parque. De certa forma, estes grupos indicaram lugares que lhes interessam, para fazer o que tinham vontade, passear, comprar e brincar.

O grupo 2 mantinha apenas uma ideia de um lugar, mas ao se questionar as questões, as integrantes se dispersavam nas palavras, falando em cada momento de fragmentos de histórias pessoais.

O grupo 3 conduziu uma sequência lógica de acontecimentos que inicia com o encontro de pessoas em um lugar de destaque da cidade, a Lagoa da Pampulha. Dois amigos se encontram em meio a chegada de um grupo de turistas, mas que por consequência das fortes chuvas, devem fugir para buscar abrigo. De certa forma este grupo traz elementos da primeira atividade, retratando o fenômeno natural da chuva, remetendo a um processo decorrente em grandes centros urbanos, relativo ao risco em algumas áreas de ocupação.

No grupo 4, nota-se que há um esforço descritivo da paisagem escolhida, se referindo a outras questões do ambiente, como a existência de lençóis freáticos, que possibilitam o plantio como forma de trabalho. O grupo indica o bairro Taquaril, abordado na primeira atividade, entretanto, indicam uma parte do bairro que não tem habitações, de certa forma com um aspecto mais rural, pois eles indicavam termos como fazenda e fazendeiro.

O lugar escolhido tem a princípio, um aspecto de vazio, de abandono, mas conduz uma crítica da reprodução social, onde algumas pessoas detêm grandes propriedades sem uso, enquanto que, a grande maioria, dispõe de poucos recursos.

O grupo 5 indicou um aspecto da realidade cotidiana, a violência, sob algumas facetas. Acredita-se que um motor gerador deste grupo se deu pela

espetacularização da violência, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, transformando em produto de consumo, acontecimentos que evidenciam a tragédia social e humana.

Com o término dessa aula, o material produzido foi recolhido, sendo distribuído na etapa de produção do roteiro, iniciada na semana seguinte.

Etapa 2 – Roteirização: Momento 1 (aulas 8)

Nesta etapa os grupos foram instigados a organizar os conceitos e as ideias expostas no primeiro momento, na forma de um roteiro escrito, como uma redação. Como ressaltado em outros momentos, a produção textual do roteiro pode ser representada mentalmente sob a forma de imagens.

Como nas demais aulas, no período aproximado de 40 minutos – dos 50 que compõe cada aula –, foram realizadas conversas em cada grupo. Após dois momentos dialógicos em cada grupo, chegou-se ao resultado a seguir.

Figura 21 – Quadro do primeiro momento de Roteiro

G1: Como era o Bolevard

Era uma vez uma moça que foi no shopping que se chamava Bovevard. Ela estava curiosa para saber sobre a história do shopping. Mas a história do shopping era muito longa e não dava para contar e damos um jeito para não deixar a moça chateada e ela esperou o filme sobre o shopping sair dos cinemas, e ela comprou o filme.

G3: Eles tiveram que enfrentar um grande alagamento e tiveram que procurar uma casa elevada. Que eles conseguiram chegar na área e eles acharam mais outras pessoas e eles fizeram um grupo e acharam uma casa abandonada e o alagamento.

G4: A história dos 3 amigos.

Um fazendeiro muito pobre com seus amigos fizeram uma vaquinha e compraram um sítio para ele então ele começou a plantar milho, feijão, banana e etc...

Os grupos 2, 5 e 6 não realizaram registros escritos nesse momento. Isto pode ser reflexo da própria dificuldade da escrita de muitos estudantes. Os conflitos entre os participantes refletiram na indecisão na escolha do tema do filme, nos grupos 2 e 5. No caso do grupo 6, neste dia, apenas dois integrantes estavam presentes, o que pode ter influenciado a ausência do registro.

Como visto, os termos evocados são fragmentos vinculados ao cotidiano e às vontades pessoais dos estudantes, sendo que sua denotação passa a assumir um

caráter geográfico, em alguns casos, através dos questionamentos realizados durante a mediação.

A importância da descrição dos lugares do filme indica o valor conotativo das paisagens, atuando nesse caminho investigativo das espacialidades que permeiam os fenômenos representados em cada situação. Sendo possível realizá-la através de uma sequência de desenhos, com o uso de imagens, para além das palavras, nesta “conjugação dupla do descritivo como método, e do denotativo como objetivo” (EISENSTEIN, 2002a, p. 38).

A sensação gerada pela exposição de dois elementos espaciais em sequência pode criar uma percepção acerca do fenômeno que relaciona ambos. Ao representar uma sequência de três planos, um morro habitado, uma chuva e um morro erodido, podemos remeter, ao espectador, que a chuva ocasionou o deslocamento de massas, provocando a erosão.

Dependendo da abordagem seguinte, a sequência pode sugerir reflexões sobre as condições de pessoas que habitam as moradias do primeiro plano, susceptíveis a um deslizamento.

Recapitulando: entre a representação de uma hora no mostrador de um relógio e nossa percepção da imagem dessa hora, há uma longa cadeia de representações vinculadas aos aspectos característicos distintos dessa hora. E repetimos: o hábito psicológico tende reduzir esta cadeia intermediária a um mínimo, a fim de que apenas o início e o fim do processo sejam percebidos.

Mas assim que precisamos, por qualquer razão, estabelecer as conexões entre uma representação e a imagem a ser suscitada por ela na consciência e nos sentimentos, somos inevitavelmente impelidos a recorrer novamente a uma cadeia de representações intermediárias que, juntas, formam a imagem (EISENSTEIN, 2002b, p. 20).

Esta atividade atinge duas categorias cognitivas de Bloom, lembrar e compreender. A produção fílmica pode cumprir este movimento duplo ao representar o conhecimento evocado. Sua aplicação em outra situação pode se aproximar com a terceira categoria de Bloom, na qual os estudantes utilizariam as informações e os conteúdos apreendidos nas primeiras atividades para aplicar em outra situação, através da linguagem fílmica.

O grupo 3 realiza o movimento inicial, lembrando conteúdos remetidos às atividades anteriores. A similaridade pode ser vista pelos processos decorrentes de chuva forte, relacionando duas situações de risco, uma de deslizamento e outra de

alagamento.

Entretanto, o foco estabelecido na fuga das pessoas para um lugar mais alto, indica uma sequência de elementos espaciais evocados, mas sem nexos entre si. Exemplo disto foi o resultado, que dois amigos em fuga encontram uma mansão abandonada no alto de um morro para se abrigarem.

Lembrando que uma mansão abandonada que corria o risco de deslizamento, foi assunto abordado na primeira atividade, pode-se inferir que as escolhas se dão pelo estímulo de conectar as informações evocadas e descritas, porém, em casos como este, sem objetivos que busquem práticas interpretativas dos espaços representados.

Esse movimento de reprodução é comum nas práticas de ensino, como exercício de fixação de uma informação, uma estratégia de apreensão, mas que muitas vezes, não reverberam em sua compreensão, ou seja, na aprendizagem.

Trata-se, pelas palavras de Thompson, sobre a transmissão cultural das formas simbólicas, através da apropriação cotidiana dos produtos da comunicação de massa (THOMPSON, 1995, p.37).

Ainda sobre o grupo 3, no momento da mediação foi possível contrastar as formas de relevo na região da Pampulha, com as apresentadas nas atividades anteriores. Por sua vez os estudantes afirmaram diferença nos tipos de habitação e conseqüentemente nas condições sociais.

Essa discussão gerou certa expectativa no pesquisador, sendo que o grupo poderia remeter abordagens significativas para a proposta, proporcionando uma troca de conhecimentos, tanto entre o próprio grupo, como em sua exibição para a turma. Este momento de compartilhar a produção de cada grupo é importante para trabalhos deste tipo.

Esta expectativa também foi gerada no grupo 4, que desde o primeiro momento, demonstrou a vontade de subverter a ordem, direcionando o enredo com um grupo de amigos que invadia a propriedade de um fazendeiro rico, repartindo a terra para várias pessoas que a utilizariam para diversas finalidades.

Na mediação com este grupo, foi abordada a questão do território, das formas de

poder que se exercem na organização do espaço, influenciadas pelas relações de trabalho, do sistema de produção e da desigual distribuição de renda.

Este grupo se mostrou interessado durante os diálogos, no entanto, isto não reverberou no roteiro, pelo contrário, houve uma alteração significativa da história, a fazenda deixa de ser ocupada, para ser comprada. Esta mudança de rumo aconteceu outras vezes neste grupo, conforme veremos nos momentos seguintes.

Durante a mediação com os grupos 1 e 6, houve a tentativa de realizar uma investigação da influência que cada um destes lugares (shopping e parque), exercem para seu entorno. O grupo 1 teve um andamento inicial neste sentido, durante a mediação, mas na medida que seguiram a produção, esta ideia foi progressivamente abandonada. No caso do grupo 6, desde o princípio isto não motivou o grupo a trabalhar neste sentido, conforme explicitado na sequência da atividade.

Esse processo de organização dos pensamentos, que chamamos raciocínio, pode dar sentido a conceitos aleatoriamente evocados, para serem ainda representados em um filme. Caso a primeira parte deste processo, não fosse atingida, referindo-se a sua criação na percepção – acessando as informações evocadas pela memória, na construção desta linguagem interna –, sua sequente significação, entendimento e assimilação, seriam comprometidos.

Nesta complexa rede do pensamento sincrético, o entendimento da construção intelectual remetida à linguagem interna só pode ser compreendida com sua externalização, uma representação do próprio pensamento, sob uma forma de linguagem.

A linguagem interior é dinâmica e instável, flutua entre palavra e pensamento em uma rede de significados puros, que só podem ser compreendidos analisando o plano seguinte do pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 1995, p.111).

Acreditando na grande importância de assumir uma posição mobilizadora destes conhecimentos específicos, que nos convém ser qualificados como geográficos, buscamos aproximar das compreensões elaboradas pelos estudantes, estimulando a oralidade durante a mediação didática, visando progredir na tarefa proposta.

Para direcionar as possibilidades do roteiro com motivações interpretativas do espaço, tomamos de empréstimo o conjunto de categorias analíticas (forma, função, processo e estrutura), que Milton Santos propõe para análise espacial (SANTOS, 1988; 2014).

Cada situação criada a partir das informação evocadas, pode ser interpretada sob o viés destas quatro categorias e explicada pelas demais, por exemplo a palavra montanha, relacionada pelo senso comum à geografia.

Podemos entender a montanha como uma **forma** de relevo que passou por um longo **processo** de formação da crosta terrestre, há milhões de anos atrás (tempo geológico), mas o que nos interessa no momento é a **função** estabelecida pelos humanos, como moradia, parte do **processo** de ocupação (tempo histórico), variando pelos grupos sociais, o período histórico, o poder aquisitivo, bem como outras **estruturas** sociais, que geram arranjos espaciais.

Investigar o uso de conceitos geográficos como categorias de análise do espaço, pode elucidar suas significações e criar vínculos entre outros conceitos. Neste sentido caminha a possibilidade de progressão com o estímulo de entender como cada informação pode ser investigada e melhor compreendida.

Nesta fase é muito importante a exposição dos pensamentos dos estudantes, para entender como procede seu raciocínio, tanto para o mediador, quanto para eles próprios – na tomada de consciência –, em sua compreensão individual e de outras pessoas do grupo.

Durante a mediação, foram indicados novos processos criativos, propondo simultaneamente, que fossem pensadas as paisagens do filme, os lugares que seriam representados na sequência de quadros do filme, o *storyboard*.

Após a segunda rodada de mediação, com o final da primeira aula de roteirização, os grupos 2, 5 e 6 não progrediram além do elaborado no momento de argumentação. Esta diferença entre a progressão dos grupos, também acontece individualmente, como exemplificado nas atividades anteriores.

Com o término da aula, as folhas foram recolhidas. A segunda aula do roteiro foi realizada após quinze dias. Este período foi uma adaptação do cronograma da professora seguindo alterações realizadas no calendário escolar. Isto influenciou a

composição dos grupos, pois houve a ausência de diversos estudantes.

Etapa 2 – Roteirização: Momento 2 (aula 9)

Com a formação dos grupos, foi entregue a folha do roteiro de cada um, iniciando a mediação. Como todos grupos estavam diferentes e havia passado um longo tempo do último contato com o texto escrito pelo grupo, foi proposto sua leitura em grupo, para continuar sua produção, iniciando a escolha das paisagens. O grupo 4 realizou um desenho, representando a paisagem central de sua história, que será apresentado na etapa seguinte, quando serão analisados os enquadramentos.

No geral, este momento não gerou grandes transformações da elaboração realizada na aula anterior. Os roteiros seguiram a narrativa com acontecimentos aleatórios, sem relacionar a espacialidade que envolvia os fenômenos representados.

O grupo 1 apresentou maior quantidade de registros. Em resumo, a história continuou com duas mulheres, mãe e filha, assistindo ao filme sobre o shopping. Ao ver as cenas do antigo campo de futebol localizado onde o shopping foi construído, a mãe fala que namorou um destes jogadores. Elas vão ao shopping e a filha se apaixona por outro jogador de futebol, o enredo continua com este romance e acaba com o jogador namorando outra garota.

Como destacado, a história segue em uma sucessão de acontecimentos que não relacionam os objetivos propostos. Os grupos 2, 3 e 6, não registraram novos elementos no roteiro, nem mesmo referentes aos diálogos realizados durante a mediação.

O grupo 5 sintetizou as ideias do roteiro em itens, com o seguinte conjunto de frases: “pessoas na praia. Mulher pegando sol. Chega os bandido e atira na mulher. A mulher morta e a policia investiga.”

Após a segunda aula dedicada à produção do roteiro, começou a criação do *storyboard*. Antes de seu início foi exposto as dificuldades que inviabilizavam a visita aos lugares que estavam sendo propostos para a filmagem. Alguns gestos de descontentamento foram notados, momento que foi apresentada a técnica do Chroma Key – em que a filmagem é realizada em um fundo verde ou azul, base para inclusão de outra imagem.

Etapa 3 – Enquadramentos: a sequência de planos – *storyboard* – (aulas 10 e 11)

Como propôs Eisenstein, o plano é um fragmento de algo, seja de um objeto, de uma paisagem ou de um fenômeno, sendo sua sequência em uma montagem, a enunciação imagética que busca representar um sentido.

Um plano. Um pedaço de celulóide. Um pequeno quadro retangular no qual está, organizada de algum modo, parte de um evento. Unidos, esses planos formam a montagem. Quando isto é feito num ritmo apropriado, é claro! (EISENSTEIN, 2002a, p. 41).

O *storyboard* representa um esboço, quadro a quadro, dos planos a serem filmados. Na sequência dos planos, estes fragmentos propostos no roteiro, se materializam em formas ilustrativas, através do desenho, tendo como registro, seu croqui. O desenho busca estimular a representação imagética mental do que será filmado, de forma a representar o sentido do filme em seu conjunto – um mosaico com suas partes.

Como caminho na produção do roteiro, pensar as imagens do filme, como suas paisagens, contribui para operacionalizar a espacialidade dos elementos que compõe cada quadro. Este foi o caminho adotado pelo grupo 4, que optou, na fase do roteiro, pelo início dos enquadramentos, conforme desenho abaixo.

Figura 22 – Enquadramento inicial Grupo 4



Esta representação pictórica exerce uma função importante para a pesquisa, uma vez que possibilita acessar uma representação do conhecimento pelos estudantes. “A imagem, ao dispor de maneira graficamente descritiva determinadas características, provoca o raciocínio, pois torna “visível” coisas e relações que assim não nos apareceriam sem esse meio” (GOMES, 2017, p. 56).

O estímulo à concepção do desenho no conhecimento geográfico se traduz nos conceitos iniciais, paisagem e lugar. O conjunto destas formas compostas na sequência dos acontecimentos apresenta a instância temporal, remetendo aos processos que atuam na espacialidades da situação mensurada.

Um destaque relevante das atividades de produção fílmica é sua realização coletiva. Pensando na distribuição espacial da sala, a formação de grupos favorece o direcionamento da mediação com os estudantes, os quais formam uma espécie de sujeito coletivo pela afinidade, resultando na interação destes estudantes com maior intensidade.

O grupo atua tanto no estímulo ao diálogo entre os participantes, quanto na formação de um interindivíduo, uma espécie de abstração do consenso estabelecido em grupo, que é apresentado ao pesquisador. Este sujeito coletivo sintetiza um conjunto de enunciados, se constituindo como elo da mediação, direcionando uma perspectiva comum ao grupo, além de dialogar com diversas individualidades.

Exemplificando o exposto, quando o mediador infere um questionamento para o grupo, o interpelado de forma mais intensa é o proponente do objeto questionado. Em certos momentos, outros estudantes repetem a pergunta, direcionando para este participante, que pode mobilizar suas justificativas para continuidade do trabalho em grupo.

Neste caso, os estudantes atuam na construção dos seus próprios saberes, dialogando entre si e sistematizando a compreensão dos colegas, de forma que “o estudante ensine e aprenda com o outro, uma vez que cada grupo deve pesquisar e ensinar sobre um tema específico” (BENTO, 2013, p.155).

Neste ensejo, serão apresentados os resultados de cada grupo, sintetizando os momentos de mediação durante esta etapa de produção (aulas 10 e 11).

Grupo 1: Formado por seis meninas, algumas das mais dedicadas da sala, três mais amigas entre si, mas todas com um bom entrosamento.

Sua proposta inicia com um lugar específico, um shopping localizado próximo à escola e na frente do rio Arrudas, tratado em outros momentos da intervenção. A história tem sequências com uma mulher indo às compras e depois ao cinema.

Durante a mediação foram feitos alguns questionamentos. Assumindo que se tratava de um lugar conhecido por todos as integrantes do grupo, o pesquisador questionou: Quais as formas daquele lugar? O grupo descreveu sua visão externa e interna, indicando que era em uma grande avenida, na frente do rio, tinha lojas e muitas pessoas. Questionando qual a função deste lugar, algumas estudantes falaram que era “um lugar pra comprar e pra passear”. Ao se questionar quais processos poderiam ser indicados naquele lugar, as respostas repetiram as anteriores.

Foi feito um contraponto, questionando como seria aquele lugar antes da construção do shopping, com a sugestão de se refletir sobre as influências que este empreendimento exerceu sobre seu entorno. O que tinha naquele lugar? Quais novos processos surgiram após sua construção?

Na exposição do pesquisador, o reconhecimento inicial das antigas funções daquele lugar, que foi por muitas décadas um campo de futebol, utilizado pela comunidade local e também locado por temporadas para circos e parques de diversões, indicou que algumas funções foram mantidas, como encontro de pessoas e o entretenimento. Contudo, um ponto importante foi exaltado por uma estudante, que ressaltou: “Antes qualquer pessoa podia ir”.

O grupo decidiu que o filme que as personagens iriam assistir, contaria a história do próprio shopping, uma metalinguagem, de um filme dentro de outro. Propondo que o grupo elaborasse esta produção contando “a história daquele lugar”, como ele seria antes da construção do shopping (inaugurado em 2010). Apresentou-se a possibilidade do gênero fílmico documentário, coletando registros orais de pessoas que conheceram e viveram aquele lugar em outros tempos, com outras formas.

Durante a sequência do story board, parte da história foi alterada e a proposta do pesquisador foi descartada. O grupo decide que a história seria o passeio de uma mulher e de sua filha ao shopping. Durante o passeio a mulher encontraria um antigo namorado que jogava futebol no campo em que o shopping foi construído.

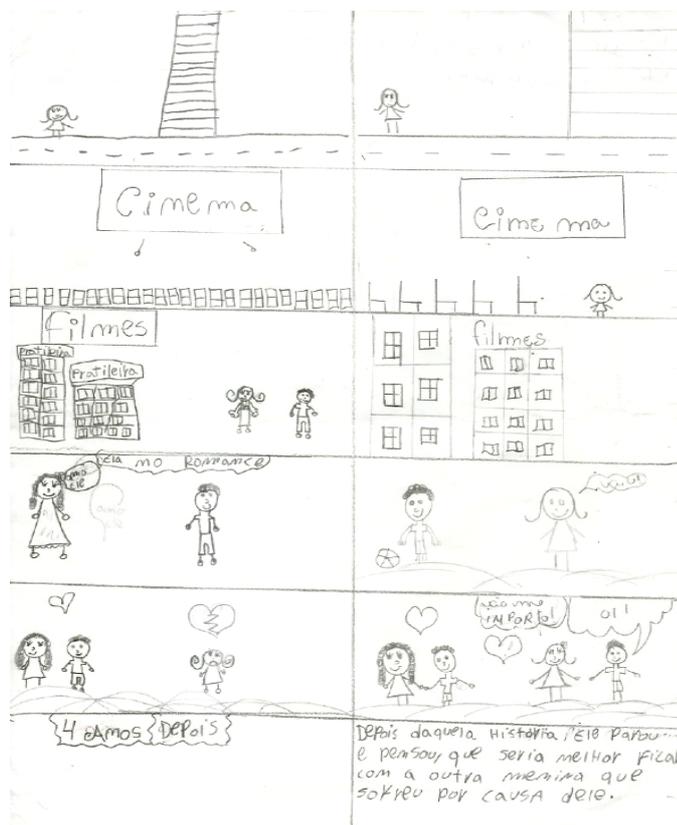
Por fim, o grupo finalizou a sequência de planos, mas realizou a filmagem com outra história, restringindo a proposta a um encontro de duas amigas que vão ao cinema e se encontram com uma das atrizes do filme.

As duas ilustrações iniciais são compostas por três elementos para representar a paisagem externa, a garota, a avenida e o shopping. A aproximação do primeiro para o segundo plano é indicada pelo tamanho do shopping, mas as proporções da garota são mantidas. Na sequência são apresentados quatro quadros internos do cinema, surgindo um novo personagem e finalizando a primeira aula do *storyboard*.

Na segunda aula, o grupo representou a história romântica, com um final não registrado no roteiro, onde a garota não fica sozinha, mas encontra felicidade com outra pessoa. Neste segundo momento, houve abandono da representação das paisagens do filme, além de ter sido um momento de transformações da história final.

São dois momentos distintos, o primeiro inclui elementos espaciais na composição paisagística, o segundo abandona a representação da paisagem e apresenta quatro quadros com algumas interações humanas. Mesmo com a proximidade do shopping com o rio Arrudas, importante elemento da cidade e abordado nas atividades anteriores, não houve sua representação em nenhum quadro.

Figura 23 – Sequência de planos do Grupo 1



O grupo abandona diversas potencialidades dialogadas, das relações das pessoas com este lugar e com seu entorno, como influência e é influenciado pelo mesmo. Neste caso, não houve registros que apresentem contribuições da atividade para uma aprendizagem significativa.

Grupo 2: Formado por seis amigas, este grupo tem um forte laço, oriundo de outra escola, na qual elas estudaram nos anos anteriores. Algumas delas não fazem as atividades solicitadas, outras conversam insistentemente durante as aulas.

O lugar escolhido por esse grupo, inicialmente foi o Taquaril, também apresentado nas atividades de investigação. Este grupo não realizou grandes progressos, terminando a primeira etapa do argumento com uma história desvinculada com o conteúdo, na qual uma das integrantes teria um romance com um rapaz.

A tentativa de mediação do professor, indicando que os caminhos do enredo deveriam abordar uma questão geográfica, levou o grupo a propor uma história em um parque de diversões na orla da Lagoa da Pampulha. Mas ao questionar qual questão elas iriam tratar, ficou explícito que todas as escolhas eram representações de suas vontades pessoais, neste caso, ir ao parque.

Durante a escrita do roteiro, foi decidido fazer um filme sobre a própria escola, no entanto o grupo se dividiu por causa de um conflito entre as estudantes, em um momento fora das atividades da pesquisa, se recusando a manter o grupo.

A proposta foi totalmente alterada, sendo direcionada para a própria relação entre estas amigas, sendo que, os dois grupos criados nesta divisão, realizaram o mesmo roteiro, representando a briga entre as amigas, fato tão comum entre elas e no próprio ambiente escolar.

Na segunda aula do *storyboard* este grupo decidiu se unir novamente. A mediação neste caso não surtiu desdobramentos significativos para nossa proposta, sendo que as estudantes realizavam todas as suas escolhas direcionando estritamente para suas vontades pessoais.

No momento da gravação, elas decidem não brigar no filme, mas por falta de continuidade do roteiro, acabam simulando a briga e realizam o filme conforme previsto. O ponto de maior destaque percebido foi a identidade da escola – como

lugar de realização do filme –, e, a história proposta, que indica uma aproximação com a realidade do próprio grupo.

A diferença do *storyboard* criado pelas duas metades deste grupo se acentua na representação da escola, que está presente na primeira, com ambiente interno e externo, mas ausente na segunda. Em nenhum momento este grupo direcionou sua produção para os objetivos propostos.

Figura 24 – Sequência de planos do Grupo 2 (parte 1)

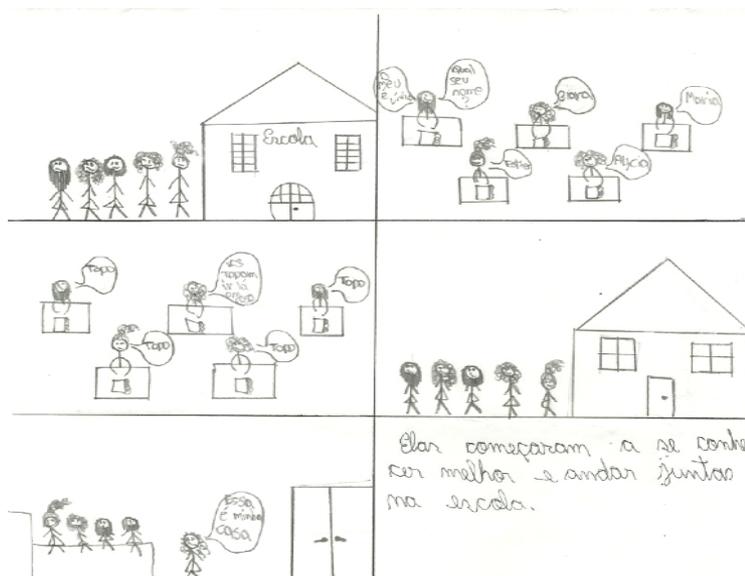
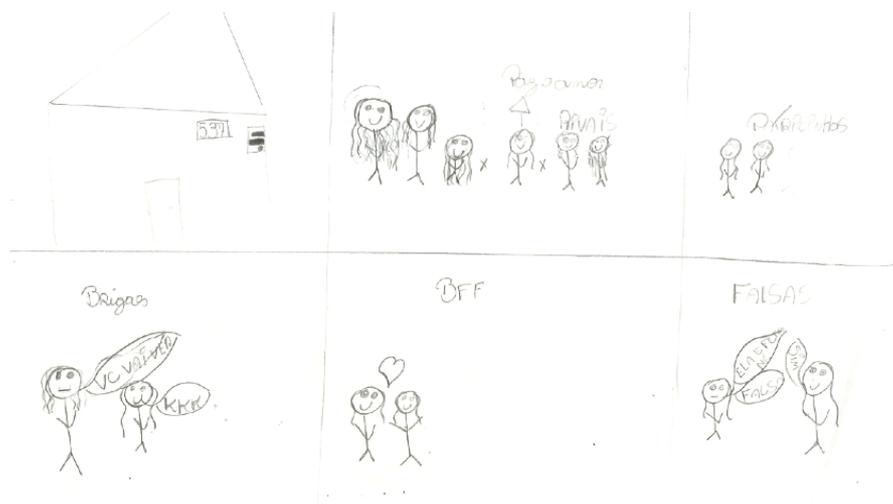


Figura 25 – Sequência de planos do Grupo 2 (parte 2)



Grupo 3: Este grupo é formado por quatro meninos, uma dupla de amigos e outros dois colegas. O entrosamento do grupo é bom, sendo que apenas um deles realiza as atividades com maior zelo.

A ideia inicial parte da Lagoa da Pampulha como lugar central do filme, por onde transitavam alguns turistas e dois amigos se encontram. O roteiro segue com uma chuva forte, que leva os personagens a buscarem um abrigo, até que encontram uma mansão abandonada, um elemento espacial tratado na primeira atividade, com o caso de deslizamento no bairro Mangabeiras.

O roteiro segue com os dois amigos procurando lenha para acender uma lareira, um elemento estranho à nossa realidade, provavelmente emitido pela influência de produções de países europeus e norte-americanos.

Durante a mediação, o professor questionou o que poderia acontecer, caso a chuva aumentasse. Os estudantes responderam no ato, “um deslizamento”, como no conteúdo abordado na atividade investigativa. Neste momento houve a oportunidade de diferenciar a topografia dos bairros trabalhados anteriormente, Taquaril e Mangabeiras, localizados na serra do curral, com a depressão da lagoa da Pampulha.

Foram retomados os mapas utilizados na atividade 2, fazendo um croqui para indicar a declividade e representar a projeção topográfica da região da Pampulha. A atividade seguiu com a exposição sobre os impactos do processo da chuva nestas diferentes localidades, quando surgiu uma questão sobre os tipos de moradias que circundam a lagoa, com as condições financeiras das camadas sociais que usufruem da mesma.

As decorrências comparativas em casos de alagamento e deslizamento de encosta também foram evocados pelo pesquisador, na tentativa de ampliar as significações das representações deste filme.

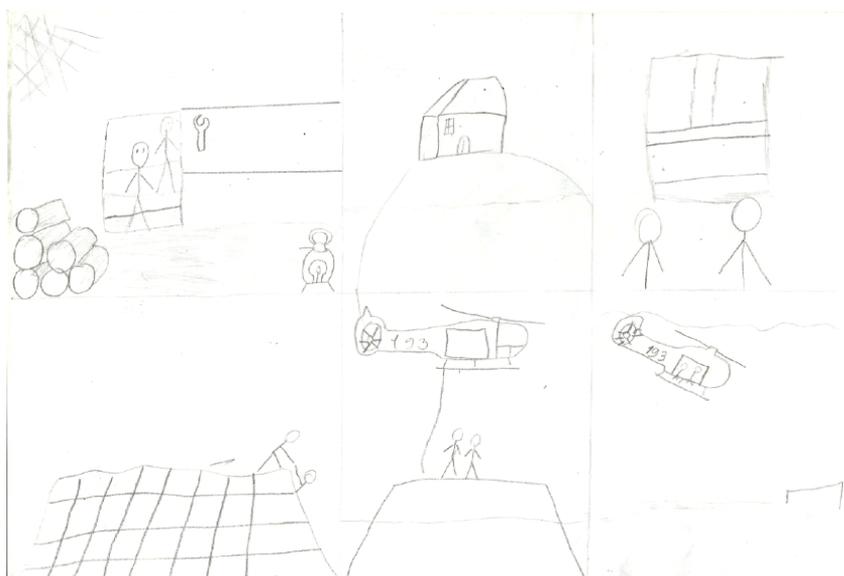
Por último foi proposto que os estudantes abordassem estas questões, durante a conversa dos personagens, incluindo fragmentos dos diálogos da mediação, entretanto, também foi abandonada. Por fim, o grupo preferiu que os dois amigos ligassem para os bombeiros, sendo salvos por um helicóptero.

As ilustrações deste grupo se restringem a inclusão de poucos elementos em cada quadro, no entanto, consegue representar uma sequência de acontecimentos.

Figura 26 – Sequência de planos do Grupo 3 (parte 1)



Figura 27 – Sequência de planos do Grupo 3 (parte 2)



Grupo 4: Este grupo é formado por seis meninos com grande entrosamento. São os estudantes considerados mais desordeiros, conversam durante as aulas, interrompem a professora, dois utilizam com grande frequência do celular e se recusam a fazer as atividades. Nesta sequência didática, apenas um deles se destacou na realização das atividades anteriores, que incluiu uma participação ativa nos diálogos dos filmes na atividade 3.

O grupo iniciou o argumento apresentando as inquietações que envolviam o conflito da realidade cotidiana de seus integrantes. Um deles propôs colocar fogo na escola. Outro informou, “não, isso é crime”, “é embaçado” (proibido), e completou: “vamo colocar fogo no mato”. Perguntando “onde”, os estudantes escolheram o Taquaril, mesmo lugar do grupo 2, também trabalhado na investigação inicial.

O pesquisador questionou se haveria outros usos para esta terra, quais outras funções ela poderia ter. Os integrantes listaram as seguintes possibilidades: moradia, plantação, boi, petróleo. Neste momento houve um diálogo que suscitou a informação de que havia uma mineração no Taquaril.

Durante a mediação, foram feitos alguns questionamentos que buscaram direcionar a escolha de uma atividade econômica para a construção de uma questão em torno de uma situação geográfica. Exemplos destes enunciados foram: Qual diferença que as atividades listadas podem trazer para as relações das pessoas? De que forma elas alteram o lugar onde são realizadas? Quais formas elas transformam? O que acontece com o tempo desta atividade? Quais processos podem acontecer com estas atividades?

O grupo propôs na sequência da história, que alguns amigos se encontram e começam a conversar até resolverem roubar as terras de um fazendeiro muito rico, achando que lá poderia haver ouro. Por fim, o grupo acaba escolhendo ocupar a terra para morar e fazer o cultivo de feijão e milho, como exposto no roteiro.

Neste momento foi possível dialogar com o grupo sobre o conceito de território, como forma de controle e exercício do poder em uma parte do espaço. Neste caso, se apropriando da escala do “nanoterritório”, foi recomendado que o grupo aprofundasse esta questão territorial, tratando das relações estabelecidas neste conflito e das espacialidades que permeiam esta prática.

A abordagem escolhida, priorizou a problematização dos motivos que levam uma pessoa a ocupar uma propriedade alheia. Questões de ordem econômica que direcionam as estruturas sociais e a produção espacial na cidade foram abordadas brevemente pelo pesquisador, que obteve a atenção do grupo, durante o diálogo.

A condição de vulnerabilidade que muitas pessoas se encontram, contrapondo com o modelo latifundiário, são questões que poderiam ser trabalhadas como continuidade do conteúdo, não apenas para este grupo, mas para toda turma.

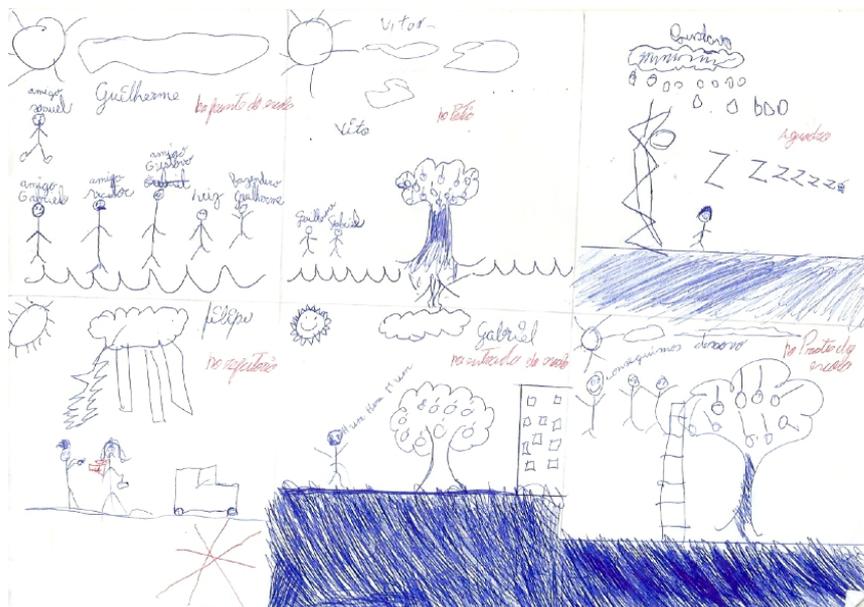
No dia da gravação essa proposta foi parcialmente modificada, ao invés de ocupar a fazenda, como proposto inicialmente, ou comprá-la, como no roteiro, o grupo se dirige à fazenda do amigo para fazer o plantio e a colheita de frutas como maçã e laranja. Na cena final, os amigos realizam a colheita, vendem as frutas para comprar adubo e sementes, mas são assaltados. Neste ponto os estudantes retomam as primeiras abordagens, sobre a violência cotidiana, para encerrar o enredo.

Um fator de interesse neste grupo foi o fato dele ser constituído pelos alunos mais desordeiros, afirmação repetida tanto pela professora de Geografia, como por outros professores durante os intervalos. O grupo apresentou maior interesse em participar desta atividade, visto que nas outras atividades, apenas um estudante deste grupo se empenhou em responder aos questionamentos e participar das discussões.

Os desenhos apresentam certo padrão em sua composição, as nuvens estão em todos quadros e apenas em um, com chuva, o sol não aparece. A representação do ambiente rural, enunciado pelos próprios estudantes, se restringe a ocorrência de uma árvore e grama.

A sequência de planos altera a ordem dos acontecimentos e a história do roteiro, além de não incorporar informações dialogadas durante a mediação. Nota-se a subjetividade ilustrativa com a personificação dos elementos sol e nuvem. No quarto quadro, um raio representa a ira no momento do assalto, no quadro seguinte, o resultado positivo do cultivo está representado no sol “alegre”.

Figura 28 – Sequência de planos do Grupo 4



Grupo 5: Este grupo foi formado inicialmente por duas duplas, uma de meninas outra de meninos. Inicialmente ambas se recusaram a se unirem para produzir o filme, mesmo após conselho do pesquisador e da professora. Depois o fizeram justificando que teriam “menos trabalho”.

Durante toda realização, foi um dos grupos que menos progrediu, não terminando o roteiro, nem a sequência de planos. No dia do *storyboard* o grupo ganhou um integrante que não havia comparecido nas aulas anteriores. Neste grupo também se destacou a incitação para trabalhar uma abordagem sobre a violência, escolhendo questões relativas a assalto, assassinato, estupro e morte.

A história começava com uma mulher que estava tomando banho de sol na laje de casa, quando um ladrão entra na casa, começa um tiroteio e a mulher morre, mas o grupo decide que isto deveria acontecer em um lugar público, sendo definido uma praia. Ela é abordada por um assaltante e assassinada. A continuidade da história foi discutida em torno de uma investigação policial, para encontrar o assassino.

Este enredo segue um modelo americano de cinema – assassinatos e investigação policial – o que nos leva a inferir que, muitas vezes, os estudantes

baseiam suas representações, em reproduções relativas ao senso comum, inclusive durante as aulas e nas avaliações.

Mesmo com as intervenções durante a mediação, o grupo insistia em reduzir o roteiro à formas de reprodução da violência. Foi possível problematizar quais fatores influenciavam esta violência levantada pelo grupo, questionando por exemplo: Quais processos conduziam a esta situação de violência?

Questionando se haveria um lugar mais perigoso que outro, uma integrante afirmou que na favela é mais perigoso, enquanto outro afirmou que nem sempre, pois havia algumas regras para não se roubar na favela. Perguntando qual seria a solução para a violência, dois estudantes responderam no ato que deveria haver mais policiamento.

Entretanto, um dos integrantes apresentou um contraponto, afirmando que isso não resolveria o problema, já que o ladrão não iria roubar onde está a polícia, ele agiria em outro lugar, indicando, ainda, a inviabilidade de ter policiamento em todos os lugares.

Um ponto observado e relatado pelo grupo se dizia sobre seu conflito interno, já que as duas duplas não se conciliavam na realização da atividade. Isto pode indicar que, em alguns casos, trabalhos coletivos apresentam um potencial importante de tratar das diferenças, dos conflitos interpessoais, como forma de valorizar a importância do respeito pelo próximo, reforçando a escola como um lugar de convívio, do encontro com as diferenças.

Durante a gravação, com a ausência de uma estudante, o grupo resolveu mudar o roteiro e, ao invés de matar a banhista, ela seria apenas assaltada. Como a menina não quis representar o papel da amiga, um menino fez este papel, que ao invés de estar em um banho de sol, estava sentado, estudando na praia.

A escolha do lugar do filme, uma praia, foi assunto polêmico no grupo, já que alguns estudantes afirmavam que praia não era perigosa, mas quando um estudante falou que nas praias do Rio de Janeiro havia muitos “arrastões”, o grupo concordou que a violência também ocorre em lugares com bonitas paisagens.

Ao questionar se alguém do grupo conhecia o Rio de Janeiro, apenas um estudante respondeu positivamente. Mas perguntando se ele havia presenciado

algum arrastão ou assalto, a resposta foi negativa. Assim mesmo, este e outros estudantes afirmaram que já haviam visto notícias sobre casos de violência várias vezes em jornais.

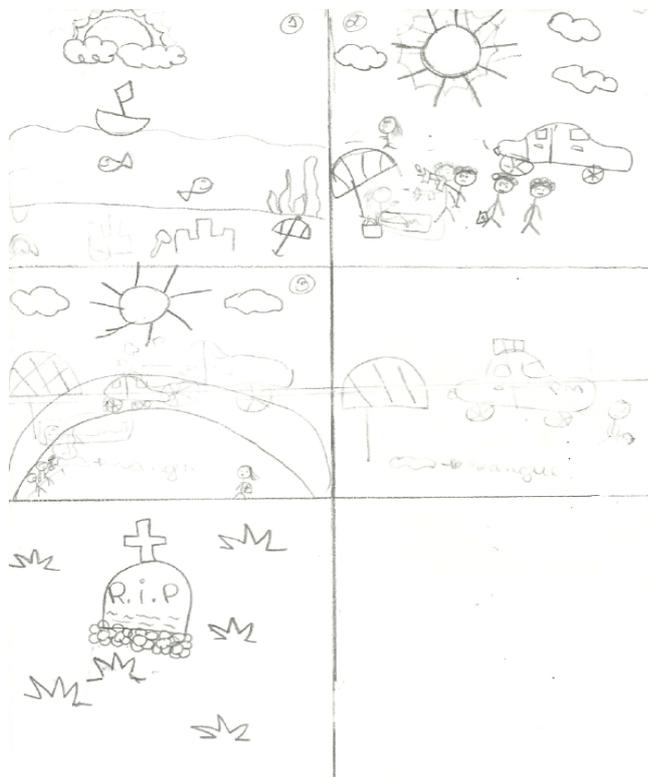
Este ponto reforça a atuação do senso comum na formação da subjetividade, as informações propagadas pelos meios de comunicação de massa, condicionam o pensamento das pessoas, induzindo seu comportamento no que pode ser entendido como “a fábrica de verdades”, ou manipulação midiática.

Neste caso, assim como em outros, repete-se a condição que relaciona aspectos agradáveis de um lugar ou de uma paisagem, como forma de condicionar os processos decorrentes em suas especificidades, neste caso a vulnerabilidade da violência, em outros, o risco de deslizamento.

Este fator nos remete a importância da abordagem analítica de uma paisagem, para além de suas formas, conduzindo sua interpretação pelas funções específicas destas formas, dos processos decorrentes e das estruturas que atuam nestes espaços.

Este grupo foi o último a realizar o *storyboard*, produzindo todas suas ilustrações na segunda aula desta etapa. As três primeiras cenas foram compostas por mais elementos, caracterizando o ambiente praieiro. A cena seguinte apresenta o carro da polícia, buscando os bandidos e o último quadro encerra com o desenho de uma lápide.

Figura 29 – Sequência de planos do Grupo 5



Grupo 6: Este grupo era composto por 4 meninos, sendo dois amigos, um menino autista – acompanhado por uma professora auxiliar – e, outro colega. O entrosamento acontecia apenas entre os dois amigos.

A ideia do filme se baseia na escolha de um lugar, um parque público localizado no centro da cidade. Durante a mediação foi questionado os motivos que levaram a escolha deste lugar, dois estudantes afirmaram que conheciam o parque e que haviam gostado muito de lá.

Perguntando qual a função do parque, os estudantes ficaram em silêncio. A pergunta foi realizada novamente com outras palavras: “Pra que serve o parque?; Porque as pessoas vão lá? O que elas fazem neste lugar?”.

Os estudantes falaram que o parque é bom para as pessoas se divertirem, para crianças brincarem. Questionando se o parque ficava perto de onde eles moravam, as respostas foram negativas. Ao perguntar se teria outros parques mais próximos, eles afirmaram que havia, mas que não eram tão legais. Daí temos, como evidência, o motivo de escolha do parque, seu apreço pelos estudantes.

A história se desenvolve com a apresentação de um trabalhador, o jardineiro do parque, realizando seu ofício diário. Em um momento foi sugerido que eles buscassem imagens de como era este parque antigamente. Esta idéia não foi aprovada pelo grupo e logo foi descartada.

O enredo seguiu com uma mulher que o trabalhador conhece no parque, eles se apaixonam, casam, tem filhos e, por fim, todos vão ao parque se divertir em família. Este roteiro também evidencia um modelo seguido por muitos filmes da indústria cinematográfica, dos quais os estudantes e a sociedade no geral, recebe como produto de consumo, uma história de amor com um final feliz.

Este grupo criou seu *storyboard* durante a primeira aula. Cada quadro representa um lugar diferente e um acontecimento descrito no roteiro. Mesmo com poucos elementos, cada cena é representada de forma coerente com seus propósitos.

Figura 30 – Sequência de planos do Grupo 6



Observações gerais da atividade de enquadramentos:

Podemos considerar que as atividades realizadas, mesmo nos grupos que não obtiveram um andamento esperado em cada momento de produção fílmica, se estabeleceram como estratégia motivadora para a mobilização dos conhecimentos.

Alguns objetivos traçados, talvez poderiam ser alcançados com um tempo maior para aprofundamento da proposta, com a apresentação de novas abordagens em cada grupo, uma continuidade que perpassasse todo ano letivo – e preferencialmente nos anos seguintes –, possibilitando novas ligações entre os conhecimentos geográficos aprendidos e a produção do filme.

Nesta atividade, bem como nas outras realizadas, foi possível constatar que a mediação didática se estabeleceu como ponto central no processo de ensino. Ressaltando que ampliar o uso das linguagens seja importante, acredita-se que estas atividades devem ser elaboradas visando estratégias para a mediação, ou seja, uma linguagem, assim como um material didático ou um instrumento de ensino, não se faz objeto de aprendizagem sem mediação.

Neste sentido, a função do professor é proporcionar caminhos para a inter-relação entre estudante e o conteúdo de conhecimento, esta relação dialética e dialógica (CAVALCANTI, 2017, p.109).

Sobre o enunciado das perguntas realizadas neste processo, indica-se que a compreensão dos conceitos trabalhados, muitas vezes podem ser acessados com outras formas de expressão. Por exemplo, ao questionar qual a função de um lugar, não obtendo uma resposta do grupo, quando o mediador elabora outros questionamentos – "Para que serve este lugar?"; "O que as pessoas fazem neste lugar?" –, as respostas já são diferentes, indicando seu entendimento.

Existiu inicialmente a preocupação em representar um lugar, caracterizado pelos desenhos das formas que constituem cada paisagem. Durante um determinado momento, alguns grupos abandonam a representação da paisagem, para conduzir a história que acontece aleatoriamente, movidos por suas vontades pessoais.

Neste ponto em que se encontra a formação de conceitos, cabe destacar que a construção do conhecimento se deu de forma mais intensa durante as mediações, não reverberando em sua representação durante a produção fílmica. O que não deixa de contribuir para a construção do conhecimento durante as atividades.

O ato de fala sintetiza a atividade mental subjetiva, em toda enunciação, renova-se esta dialética entre a vida interior e a vida exterior (BAKHTIN, 1986, p.94).

Este contato com o mundo interior do estudante através da linguagem é fundamental para atuar em seu desenvolvimento, na perspectiva da aprendizagem significativa, por apresentar suas formas de apreensão, seus pensamentos e seus raciocínios.

Etapa 4 – Filmagem

As etapas descritas a seguir, filmagem e montagem, sofreram alterações significativas do proposto inicialmente, mas são importantes para entender o conjunto de atividades realizadas nesta SD. Como exposto anteriormente, a realização destas etapas serviu mais ao propósito de retorno das atividades, para os estudantes, do que sua análise para a pesquisa.

Desde o primeiro momento desta atividade, muitos estudantes se mostraram interessados em realizar as filmagens. Enquanto o interesse de alguns era em criar performance, outros queriam manusear a câmera, filmar, alguns estudantes se recusaram em aparecer no filme, mas todos queriam ver a sua filmagem e as produções dos outros grupos.

A câmara, o microfone que captam e transmitem o instantâneo são como os instrumentos predestinados de uma cultura que adere à realidade imediata. [...] A cultura de massa privilegia o presente em uma imensa extensão que desposa e estimula a atualidade (MORIN, 2011, p. 173).

Essa é uma forma de linguagem cotidiana destes estudantes, nativos de uma era digital, mesmo assim, sua apropriação depende de outras condições. Neste ponto permanece a questão evocada com referência ao pensamento de Mark Prensky. “Como as escolas e os professores devem se adaptar a esses nativos digitais para um ensino significativo?” (PAIXÃO, Yan, 2016, p. 42).

Estimular as produções fílmicas e fotográficas pode contribuir neste caminho de adaptação das linguagens mobilizadoras do conhecimento para os nativos digitais. Como estratégia didática para aumentar a participação, possibilita o contato com representações comuns ao grupo, que podem ser associadas com conteúdos específicos da disciplina, atrelando conhecimentos para a aprendizagem significativa.

Ressaltando a importância de adaptações no planejamento inicial, como os imprevistos remetidos ao calendário escolar e a impossibilidade de concretizar a

filmagem, são verificadas potencialidades relevantes com a elaboração do roteiro e do story board.

Buscando a continuidade da produção foi proposto a técnica do *Chroma Key*, onde a filmagem dos estudantes seria realizada com o fundo verde de uma parede da escola, sendo aplicado outro fundo, com as paisagens de cada enquadramento determinado pelos grupos, em cada cena gravada.

No momento da gravação, a maior parte dos grupos não seguiu o roteiro, criando durante a própria gravação, alguns improvisos. A apropriação dos conceitos realizados durante as etapas anteriores também foi parcialmente abandonada, ou sofreu modificações.

Colocar em prática o registro, em forma de texto e desenho, projeta uma perspectiva do lugar onde cada cena acontece, possibilitando um caminho investigativo destes lugares representados. Os atributos de um lugar para decorrência de processos, são definidos a priori, durante a representação mental, na produção textual e nos desenhos dos enquadramentos do filme, as paisagens que compõem cada cena.

“O conceito é uma fórmula simples; seu adorno (uma expansão através de material adicional) transforma a fórmula em uma imagem – uma forma terminada” (EISENSTEIN, 2002a, p. 37).

Os estudantes indicaram a paisagem que deveria compor cada cena, descrevendo-a verbalmente, ilustrando sua composição nos enquadramentos e exemplificando com lugares similares e conhecidos, onde poderia ser gravado. Neste processo produtivo, a mediação se concentrava nas especificidades remetidas a cada grupo.

Houve um aprofundamento nas discussões relativas às paisagens escolhidas pelos grupos, a fim de compreender quais significações elas representam para cada cena. A materialidade da paisagem representada, indica em sua significação, formas próprias do estereótipo dos modos de pensar.

Situações de perigo, remetem a paisagens pobres, como a favela citada no grupo 5. Ao transferir este mesmo acontecimento para uma praia, o grupo se dividiu indicando que não seria um lugar perigoso, sendo contraposto que no Rio de Janeiro

a praia é perigosa.

Estas condições formativas do senso comum, muitas vezes propagadas pela grande mídia, indicam que a própria formação social está fortemente influenciada pelas informações adquiridas pelos meios de comunicação, sendo a própria escola, um lugar propício para estabelecer outras visões sobre estas informações, mobilizando uma crítica contextualizada pelos conhecimentos específicos das disciplinas escolares.

Outro ponto forte da atividade de filmagem se deu pelo grande interesse de quase a totalidade dos estudantes em realizar determinadas funções. Alguns integrantes demonstravam interesse em acompanhar o processo criativo de outros grupos, o que indica a possibilidade de ampliação desta proposta, dentro de uma perspectiva que transcorra durante todo ano letivo, conciliando os conhecimentos específicos com as sequências de atividades.

Etapa 5 – Montagem

Destacamos que pensar o roteiro é, ao mesmo tempo, pensar na montagem, que na visão de Eisenstein, se constitui pelo conflito. “O que, então, caracteriza a montagem e, conseqüentemente, sua célula – o plano? A colisão. O conflito de duas peças em oposição entre si” (EISENSTEIN, 2002a, p. 42).

Este conflito se acentua no esboço dos enquadramentos, que apresenta o sentido da sequência de planos. A sequência indica um tempo de acontecimentos, conduz a impressões e percepções. Eisenstein especifica alguns tipos de conflitos no plano que podem ser apropriados para produzir a linguagem cinematográfica.

Primeiros planos e planos geral; Fragmentos de direções graficamente variadas; Fragmentos resolvidos em volume, com fragmentos de escuridão e fragmentos de claridade. E finalmente, há conflitos inesperados como: Conflitos entre um objeto e sua dimensão, e Conflito entre um evento e sua duração (EISENSTEIN, 2002a, p. 43).

Nos filmes produzidos, os conflitos se deram principalmente através do conflito de planos, como no grupo 3, que representa a cena da lagoa (plano aberto), seguida de uma cena de chuva (plano fechado), seguido da fuga dos personagens.

Na etapa da montagem, a ordem dos fragmentos do filme pode ser alterada, a fim de gerar no espectador, uma percepção mais intensa, algo que podemos

entender como sentido do filme.

A força da montagem reside nisto, no fato de incluir no processo criativo a razão e o sentimento do espectador. O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criativa trilhada pelo autor para criar a imagem. O espectador não apenas vê os elementos representados na obra terminada, mas também experimenta o processo dinâmico do surgimento e reunião da imagem, exatamente como foi experimentado pelo autor. E este é, obviamente, o maior grau possível de aproximação do objeto de transmitir visualmente as percepções e intenções do autor em toda a sua plenitude (EISENSTEIN, 2002b, p. 29).

Esse movimento de aproximação dos elementos na tentativa de “transmitir visualmente as percepções e intenções do autor”, constitui a própria expectativa respositiva tratada por Bakhtin (1986). A composição de cada cena busca a representação de um sentido, algo que expresse a essência que chamamos a ideia do filme.

Cada cena se constitui na justaposição de elementos de uma paisagem e de um fenômeno. O sentido das gravações no fundo verde ganha sentido ao ter um novo fundo aplicado.

Nos 5 grupos em que foi realizado o *chroma key*, todos os grupos acharam que as paisagens escolhidas pelo pesquisador representavam o que eles próprios gostariam de realizar. Alguns estudantes, de diferentes grupos, identificaram que as paisagens utilizadas com a técnica do *chroma key*, dão maior sentido às atuações, produzindo significados distintos.

O único grupo que não realizou o *chroma key*, por apresentar em seu roteiro, a própria escola como “cenário”, também foi o único que indicou certo descontentamento com a paisagem do filme. Quando uma das estudantes deste grupo reclamou do aspecto “feito” da sala, o pesquisador indicou que este era seu próprio ambiente diário de estudo. Neste momento, as estudantes olharam ao seu redor, com a intenção de observar esta sala e comprovar o que foi dito.

Foi possível indicar um questionamento sobre a percepção que temos sobre os ambientes que estamos diariamente em contato. Os modos em que somos socializados, conduz a formas que observamos o ambiente, nosso meio ou entorno. A escola pode ser um local de construção deste olhar, sob outras perspectivas, como podemos aprofundar na própria Geografia.

Etapa 6 – Exibição

Os estudantes ficaram muito ansiosos para assistir ao resultado das gravações, perguntando para a professora quando seria a exibição. Ao iniciar as exibições foi possível notar que este interesse era de todos os grupos, que queriam ver as produções dos colegas, mas não queriam que outras pessoas, fora da turma, vissem os filmes produzidos nesta atividade.

Esta recusa inicial de apresentar sua representação para outras pessoas, neste caso se referindo ao filme, mas em outros casos sobre a própria enunciação verbal, torna-se um aspecto recorrente em diversas atividades realizadas no ambiente escolar. Pode-se inferir que existe um tipo de bloqueio que reduz a participação, podendo estar relacionado a diversos fatores, seja a timidez, o medo de errar, a dificuldade em operar com determinada linguagem, a não assimilação do conteúdo, entre outros.

A proposta inicial buscava integrar conhecimentos da geografia, com a realização de um filme, destacando o uso inicial dos conceitos paisagem e lugar. Esta atividade apresenta uma forma de construção identitária, buscando práticas interpretativas dos espaços representados, dos processos que nele atuam e nas espacialidades que estes produzem.

Houve um interesse na participação desta atividade, mesmo que em alguns casos não tenha se efetivado pelos objetivos traçados. Contudo, não há uma evidência que apresente uma justificativa para este apreço demonstrado pelos estudantes, podendo ser fruto da possibilidade de fuga de um modelo de aula ou do próprio cotidiano escolar. Podemos indicar ainda que a vontade principal de alguns estudantes, se resumia na prática de filmagem e de atuação, reações que se mostram como uma possibilidade potencializadora da mediação, através desta linguagem.

3.4 Análise dos resultados

Inicialmente será apresentado um quadro sintetizando parte das expectativas referentes a cada atividade, relacionando com resultados obtidos.

Figura 31 – Quadro síntese dos resultados da SD

Atividade	Expectativa	Resultado
Investigação inicial	Identificar conhecimentos prévios dos estudantes sobre ocupação urbana. Através das fotografias esperou-se que os estudantes identificassem formas das paisagens (diferente das casas e similares do relevo). As imagens de satélite buscaram situar as localidades das fotografias, já as reportagens, complementar detalhes de cada situação.	As fotografias foram recursos relevantes para estabelecer contato com cada situação, estimulando o diálogo. As imagens de satélites não cumpriram sua função de situar a ação, o que motivou a alteração a SD. As reportagens contribuíram na confirmação de aspectos econômicos identificados nas fotografias.
Trabalhando com mapas	Apresentar a linguagem cartográfica com os mapas topográficos, possibilitando explicações sobre o relevo, incluindo a ocupação urbana e o escoamento superficial das águas da chuva. Apresentar uma imagem de satélite desta área em comum para identificação de lugares e elementos espaciais do espaço vivido do grupo de estudantes.	O material motivou a participação de muitos estudantes, houve compreensão parcial do mapa topográfico, incluindo aspectos do escoamento superficial das águas da chuva. A imagem de satélite possibilitou a identificação de diversos lugares conhecidos pelos estudantes além de outros lugares, destacando o rio Arrudas.
Exibição de vídeos	Apresentar a linguagem fílmica para os estudantes com a temática originada na atividade anterior, abordando questões referente aos rios urbanos, sua formação, o escoamento da água da chuva e as transformações do rio Arrudas.	Os vídeos contribuíram na apresentação de conteúdos sobre o rio Arrudas, direcionando a exposição de processos que permeiam seus aspectos naturais enquanto um rio, além de suas transformações urbanísticas.
Produção fílmica (argumento, roteiro e sequência de planos)	Criar uma narrativa sobre acontecimentos e lugares escolhidos pelos estudantes, buscando interpretar estas composições, decodificando o espaço durante a própria criação fílmica. Durante a Argumentação, o contato inicial do grupo deve responder as três perguntas pilares (o que, onde, porque). O roteiro direciona a criação narrativa, criando relações do acontecimento em suas espacialidades, a sequência de planos de representar a história em imagens.	Readequação do cronograma com a redução de disponibilidade de aulas. A argumentação direcionou a escolha de lugares (parques, shopping, lagoa) para situar uma ação. Suas peculiaridades e conexões são apresentados em forma escrita no roteiro e ilustrada na sequência de planos, representando a exposição inicial, mas sem reverberar em aprofundamentos na interpretação de suas espacialidades, suscitados durante os diálogos.
Filmagem, edição e exibição	Buscou prioritariamente realizar uma devolutiva do trabalho para a turma, realizando a filmagem como parte do processo produtivo da atividade.	Quase a totalidade dos estudantes demonstraram grande vontade em participar da filmagem, seja operando a câmera como encenando. Ao incluir as imagens em Chroma Key, os estudantes afirmaram que a história ganhava sentido.

Os caminhos metodológicos foram direcionados por um conjunto de atividades investigativas, mobilizadas por diferentes linguagens. Fotografias, mapas, vídeos e filmes, forneceram importantes recursos imagéticos para a mobilização didática, favorecendo a participação de muitos estudantes.

As imagens foram utilizadas como ponto de partida e de chegada na investigação do lugar, não apenas como ilustração complementar de um texto (PASSINI, 1998, p.52 In SCHAFFER et al. 1998).

Mesmo que em alguns momentos seja verificada a mobilização de conhecimentos geográficos na elaboração das respostas não se pode afirmar que houve uma alteração efetiva na interpretação espacial. Criar uma narrativa representando formas, acontecimentos espacializados nos lugares, não exige a compreensão das estruturas que operam nos processos, nas funções que formam esses lugares.

A experiência fílmica é uma imersão investigativa que motiva a participação na decodificação dos espaços representados, tomando consciência de aspectos implícitos, mas isto não necessariamente condiz com uma compreensão interpretativa dos fatos representados. As aproximações com a realidade vivida pelos participantes, contribui na significação dos conceitos abordados durante as atividades em sala.

A linguagem do filme se apresenta como uma expressão do pensamento imagístico, que se transforma em pensamento conceitual, estabelecendo-se como estratégia dialógica para mediação didática. Isso pode acontecer pela apropriação das realidades imediatas dos estudantes, tratando-se, prioritariamente, de uma microescala.

A imprevisibilidade que permeia as aulas conduziu adaptações nas atividades, apresentando novas possibilidades da linguagem como estratégia para a construção do conhecimento. É importante destacar que as atividades podem ter diferentes resultados em outras turmas, direcionando outras adaptações por suas especificidades.

Reforçando as proposições vygotskyanas (1995; 2001), no sentido da aprendizagem como processo influenciado pelas relações sociais, estabelecidas no

meio em que cada indivíduo se forma e no conjunto da turma. Estas linguagens fornecem contato com novas informações visuais, estimulando as interações entre os conhecimentos dos estudantes e os conhecimentos do professor mediador.

Por isso, um instrumento básico da descrição são imagens. Elas são capazes de restituir a complexidade da diversidade e das múltiplas interações sobre um mesmo plano dentro de um enquadramento, são imagens de um espaço. Imagens têm constituição diversa, podem ser obtidas por traços e cores, por rastros materiais sobre uma superfície ou podem simplesmente ser construídas pela evocação textual (GOMES, 2017, p. 26).

Foi possível identificar que a oralidade se constituiu como a principal forma de linguagem para a mediação, o que indica a importância de estabelecer o diálogo para conduzir práticas de didáticas significativas.

Mesmo que o pensamento verbalizado seja encadeado pelo conjunto sincrético de objetos isolados, como propõe Vygotsky (1995; 2001), no ato de fala, “a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada” (BAKHTIN, 1986, p.66). Esta enunciação se subjetiva novamente na decodificação do ouvinte para codificar a réplica, seguindo o fluxo verbal dos enunciados, e na expectativa da resposta (BAKHTIN, 2011).

No caso das práticas didáticas, a mobilização do enunciado pelo estudante se inicia no contato com a imagem, mas ganha novos rumos na intenção de responder um questionamento do pesquisador.

Advém desse processo a necessidade de o professor intervir nos motivos dos alunos através da mediação, estabelecendo, assim, elos entre o conhecimento e as ações mentais dos estudantes e proporcionando uma possível construção/formação de conceitos (BENTO, 2016, p.230).

Destacando que a linguagem imagética está diretamente associada com o conhecimento geográfico, destacamos que esta tendência também acompanha as novas gerações, inseridas na contemporaneidade informacional. As formas de linguagem apropriadas na apresentação de conteúdos podem estimular a vontade de participação, facilitando a assimilação das informações como um novo conhecimento relacionado ao seu.

Isto foi verificado durante as atividades realizadas. No caso da atividade 1, as fotografias contribuíram na mobilização de conhecimentos para interpretar o processo de ocupação urbana decorrente em dois lugares distintos da cidade.

A investigação que se inicia no contato com a paisagem, ganha força interpretativa na comparação da situação problematizada, momento que os estudantes ressaltam aspectos estruturais (econômicos e sociais), que influenciam nas espacialidades resultantes deste processo. Esta decodificação da imagem é o momento em que a percepção ultrapassa os sentidos e ganha a razão (SANTOS, 2014b, p. 70).

Na leitura das duas paisagens, no Taquaril e no Mangabeiras, a desigualdade social é posta como fator gerador de problemas, mas ao considerar sua estrutura, pode-se afirmar que estas desigualdades são produtos do processo, sendo ao mesmo tempo, efeito e causa das formas de reprodução social desiguais.

Reside nesta realidade social um ponto crucial para a construção do conhecimento geográfico, a investigação das territorialidades, das formas de uso e organização do espaço. “Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais” (SANTOS, 2014b, p.151).

Os mapas viabilizaram a localização de elementos espaciais, estimulando o diálogo oral sobre outras questões referentes à estrutura urbana, como a ocupação humana, a rede hidrográfica, a mobilidade e a ausência de vegetação. Mesmo com a dinâmica de circulação dos estudantes em sala, todos foram até o quadro, alguns com maior frequência, outros permanecendo maior tempo, em intensidades distintas.

Podemos destacar que a exibição de vídeos aumentou o interesse de toda turma, até mesmo dos estudantes que participaram menos das duas atividades anteriores, sobretudo nos três primeiros vídeos, com menor tempo de duração. Após cada exibição, direcionado pela mediação dialógica, houve participação ativa de alguns estudantes para decodificar as mensagens contidas nos vídeos, proporcionando um ambiente propício para aprendizagem.

A interpretação de cada vídeo direcionou reflexões coletivas sobre o modelo de intervenção nos rios, pautados pela canalização e despejo de esgoto. Atrelando o trabalho realizado na atividade com mapas, foi possível construir uma abordagem, indicando que, “os rios urbanos foram tornados invisíveis nos processos de construção das cidades” (WSTANE, 2013, p. 184).

No caso da produção fílmica, as etapas de argumento, roteiro e enquadramento – que exigiam um registro –, e a oralidade, que permeou estas etapas, contou com a participação de estudantes que em outras atividades não realizavam as tarefas solicitadas. No caso da oralidade, a atividade direcionou diálogos, valorizando a enunciação verbal na comunicação e na significação dos conceitos.

Durante o direcionamento em grupos os participantes apresentam, entre si, uma arguição para defender suas ideias, realizando este mesmo procedimento, no momento de mediação, para explicar os filmes que estavam sendo construídos para o pesquisador. Nota-se o aspecto colaborativo neste processo de construção do conhecimento participativo, conduzidos por uma prática investigativa, na forma pretendida de um filme.

Os enredos buscavam aproximar conhecimentos prévios dos estudantes para criar uma situação geográfica, no entanto, sua execução se desvinculou com estas proposições, passando a se constituir como reprodução de uma vontade comum dos grupos, algum ímpeto coletivo.

A realização do filme como forma de expressão é conduzida pelas subjetividades cotidianas do grupo, reproduzindo valores sociais de seu meio social e constituindo representações das microescalas do espaço vivido.

Os roteiros passaram a ser influenciados pelas representações comuns em outros filmes que possivelmente estes estudantes assistem, no geral motivados por uma história de amor, tiroteio, ação. Em outros casos o enredo representa a própria realidade de um(a) ou mais participantes do grupo. Em ambos se trata do movimento de lembrar informações e juntá-las de forma aleatória, sem atribuir uma espacialidade explícita em sua representação.

Durante as mediações foi possível dialogar sobre os motivos de escolhas no tema, roteiro e na sequência de planos. Esta atividade aproximou o pesquisador dos conhecimentos dos estudantes, provocando, entre eles, este mesmo movimento de contato com novas informações, provenientes de seus colegas, o que gerava um diálogo entre os integrantes de cada grupo, mediados pelo pesquisador.

Isto exemplifica a importância de valorizar as experiências vividas como objeto de comunicação, com uma variedade de sentidos que transitam na intersubjetividade da pluralidade dos sujeitos (GOMES, 2000, p.121).

O questionamento frente as paisagens que representam os lugares das cenas, constitui-se como estratégia didática para os estudantes mobilizarem informações em torno de sua composição, uma unidade apropriada como categoria analítica. Sendo a paisagem uma forma de contato entre a pessoa e o meio, sua percepção ganha novos sentidos ao ser decodificada, realizando uma leitura da paisagem.

Um exemplo disto aconteceu com o questionamento direcionado para um integrante do grupo 5. Enquanto eram debatidos os motivos de um lugar ser mais perigoso que outro, um estudante afirmou que o policiamento seria a solução para reduzir os crimes, mas outro estudante discordou, justificando que isto pode mudar o lugar de atuação do criminoso, mas não impede de haver crimes.

Na abordagem do grupo 4, a concepção que, existindo uma área rural (fazenda) sem uso e um grupo de pessoas sem as mínimas condições de vida (terra), torna-se justo a ocupação desta propriedade, cumprindo sua função social, como dispõe o Estatuto da Terra (BRASIL, 1964) e a constituição brasileira (BRASIL, 1988).

Os conceitos priorizados foram paisagem e lugar, utilizados para delimitar espaços em que aconteceriam os fenômenos escolhidos, mas o movimento interpretativo de ambos permaneceu nas primeiras aproximações de contato, isto quer dizer que não houve reverberação de uma interpretação dos espaços representados, para além dos fenômenos narrados.

A enunciação de algumas questões mobilizadoras – O que aconteceu? Onde? Porque aconteceu neste lugar e não em outro? –, favorece o uso de conhecimentos geográficos, por tratar das espacialidades contidas nas representações.

Mesmo que estas propostas tenham sido abandonadas na sequência da produção, seu contato, na interação verbal, pode reverberar em outros movimentos intelectuais que não foram verificados durante as intervenções, pela complexidade de avaliar processos cognitivos relativos ao conhecimento, em atividades pontuais.

O entrosamento entre o grupo estimula o envolvimento dos integrantes na realização da proposta, contribuindo para aumentar a vontade de participação.

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido (FREIRE, 1980, p.79).

Na mediação, o direcionamento dos diálogos em cada grupo é promissor, mas proporciona aos demais, um momento em que não há um controle de suas atividades, ocasionando de outros grupos ficarem mais dispersos, muitas vezes sem realizar o que foi proposto. Esta turma segue um padrão, onde parte dos estudantes tem o hábito de não fazer as atividades solicitadas, além de falarem excessivamente durante as aulas, desafiando a professora e dispersando a atenção da turma.

Durante alguns momentos na sala dos professores, foram relatadas críticas sobre alguns alunos que “atrapalhavam as aulas”, algumas vezes com comentários satíricos, buscando atrair o centro das atenções e romper a ordem da sala de aula. Estes estudantes formaram o grupo 4 e representaram um caso intrigante.

Nas três atividades iniciais, realizadas individualmente, mesmo com os seis integrantes presentes, apenas um se dedicou em realizar os registros nas atividades 1 e 2. Da mesma forma na atividade 3, foi o único estudante deste grupo que participou oralmente dos diálogos.

Na atividade 4, durante a mediação, o grupo teve maior participação, inclusive dos estudantes que não participaram ativamente das demais atividades, direcionando sua produção no tratamento de questões significativas para a geografia, fazendo emergir, inclusive, o conceito de território para o tratamento das questões elencadas.

Neste sentido a linguagem fílmica apresenta caminhos promissores na estruturação de práticas de ensino, organizadas em suas etapas de produção. Sua realização motivou a participação de estudantes que se recusavam a realizar atividades escritas, por falta de vontade ou dificuldade.

Daí temos duas modalidades de enunciadores, dos estudantes que se expressam oralmente – onde se destaca o grupo descrito acima, que fala sobre assuntos diversos, fora do assunto proposto pelo professor –, e os estudantes que

participavam com respostas relacionadas aos questionamentos, distribuídos um por grupo. Em maior quantidade, estão os que pouco se expressam oralmente.

A preocupação em manter um foco para a maior quantidade de estudantes nos coloca em uma dualidade prática da docência: como realizar o diálogo com estes estudantes que se expressam mais oralmente, direcionando os enunciados para o conteúdo planejado, buscando, ainda, estimular a participação de outros?

Diversificar o uso de linguagens para mobilizar os conhecimentos dos estudantes, pode ser um caminho, mas não é suficiente, depende da mediação didática, que por sua vez, reflete o próprio professor, sua formação e atuação.

Neste ponto, “talvez prevaleçam as crenças no conteúdo, ou seja, os professores ensinam a partir do que eles acreditam que devam ensinar” (ROQUE ASCENÇÃO, 2009, p. 140).

Sabemos que esta não é uma questão que se resolverá aqui. Enquanto isso, outros apontamentos emergem: Como avaliar a participação oral dos estudantes? Como manter a sequência do planejamento e angariar as contribuições destes estudantes?

Investigar os fenômenos da oralidade e da escrita é uma tarefa difícil, sobretudo ao considerar o curto tempo para planejamento e a grande carga de aulas de um professor. Como relativizar, por exemplo, os processos cognitivos de cerca de trezentos alunos, como era o caso da professora que participou da pesquisa. Esta complexidade não se encerra aqui, pelo contrário, evidencia a importância de valorização dos profissionais da educação.

Neste sentido, reforça-se o planejamento como guia da ação (AGUIAR JR, 2005), assimilando as decorrências vivenciadas durante estas práticas e adaptando suas expectativas à realidade. As falas dos estudantes podem ser avaliadas como participação e seu produto pode ser angariado na construção do conhecimento, na mediação com o grupo e no direcionamento das atividades.

Os enunciados dos estudantes tornam-se assim um objeto de grande importância para professores que buscam apreender como o conhecimento está sendo apropriado, se ocorre sua assimilação e em quais perspectivas. Assim, nos colocamos frente a outra questão: Como contemplar as diferenças e ampliar as

possibilidades de aprendizagens durante as aulas de Geografia?

Para responder a esta questão, cabe lembrar alguns trabalhos que apresentam a importância do lugar no ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2005; STRAFORINI 2001; BENTO, 2013), suas potencialidades perante o cotidiano, na formação de conceitos e nos caminhos da aprendizagem significativa.

Sendo o pensamento espacial inerente ao ser humano, tendo o próprio corpo, como instância de contato com o meio e fornecedora das sensações primeiras, os lugares cotidianos são importantes elementos investigativos. Para compreender como sua atuação influencia a formação dos conceitos espontâneos, construídos nas relações cotidianas.

Nestas interações acontecem as primeiras aproximações com as ideias geográficas – mesmo que elas não sejam qualificadas como tal –, através das percepções relativas aos lugares das paisagens que se materializam em suas vivências. Durante a fase de escolarização, há um aprofundamento nas questões que direcionam para o entendimento de aspectos geográficos, conduzindo para a formação dos conceitos científicos.

As propostas de Cavalcanti (2005) contribuem neste aspecto de reconhecer as concepções dos estudantes, como forma de atuar nas zonas de desenvolvimento, contextualizando conhecimentos específicos ao relacioná-los com as subjetividades do grupo (CAVALCANTI, 2005, p.204).

Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores. Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Os fios condutores das atividades foram os conceitos de lugar e paisagem, tanto na oralidade, durante a mediação, como nos registros dos estudantes. Partindo dessas duas abordagens, em distintos recortes espaciais, foi possível estimular o diálogo, contribuindo para decodificar suas informações e contextualiza-los, frente aos fenômenos identificados.

As representações são reflexos da participação, sendo compostas por um

complexo simbólico e das experiências próprias de cada estudante do grupo. Suas subjetividades são expostas em um jogo dialético e dialógico, onde o conhecimento perpassa cada indivíduo com especificidades distintas e se transformam mutuamente nestas interações.

Precisamente como não só a idade viril, mas também a juventude e a infância têm um valor em si e não devem de modo algum ser apreciadas somente como transição e passagem, assim também os pensamentos inacabados têm seu valor (NIETZSCHE, 2006, p. 148).

Sendo uma intervenção pontual, alguns pensamentos permanecem inacabados. Os caminhos geográficos que nos levam da interpretação das espacialidades à percepção das condições humanas em determinado espaço, podem conduzir para o aprimoramento do planejamento, significando os objetos de conhecimento através da mediação estimulada pela diversificação das linguagens apropriadas na prática docente.

Figura 32 - Quadro de cruzamento dos resultados com referencial teórico

AUTOR	Contribuições	Relações com resultados
SANTOS, 1988	O espaço geográfico é essencialmente social, sendo sua dimensão perceptiva da paisagem importante para interpretação do espaço, na significação seletiva da realidade.	A percepção dos estudantes sobre as paisagens vividas são representadas nos filmes, proporcionando elementos de sua significação em suas distintas formas de apreensão da realidade. (toda significação das paisagens observadas e criadas pelos estudantes são tomadas, como ponto de partida, uma
EISENSTEIN, 2002	A linguagem do filme como uma expressão do pensamento imagístico, que se transforma em pensamento conceitual.	A produção fílmica contribui na mobilização do pensamento imagístico, expressão de significados que são pontos de acesso para a mediação didática na formação de conceitos.
VYGOTSKY,	A linguagem exterior como forma de acesso da linguagem interior, as significação da palavra na linguagem e o processo evolutivo de formação dos conceitos.	A narrativa conduz a exposição das apreensões da realidade pelos estudantes, suas vontades, fragmentos de suas vidas. Esse estímulo possibilita um ponto de acesso entre a linguagem interna de cada estudante e a interação através das linguagens externalizadas.
BAKHTIN, 2011.	A significação do texto em seu contexto. O falante como respondente no elo enunciativo do dialogismo.	Oralidade em sala de aula contribuiu para compreensão das representações dos estudantes. Durante os diálogos foi possível compreender os contextos em

		que são criadas as respostas.
BLOOM et al. IN FERRAZ e BELHOT	O contato com determinado objeto de conhecimento, como caminho cognitivo para interpretação, análise, aplicação e criação de um novo conhecimento.	Mesmo estabelecendo o contato com uma representação espacial permeado pelas suas subjetividades, permanece um movimento inicial de contato de uma sequência de fatos.
AGUIAR JR, 2005	Planejamento do ensino como guia da ação, orientando escolhas de acontecimentos tomados pela imprevisibilidade.	A imprevisibilidade do conduz o planejamento escolar, exemplo da SD, adaptada pelas especificidades do momento com a inclusão da atividade 2 e a redução da atividade 4.
TRIPP, 2005	Planejar a prática, realizar a ação, monitorar descrevendo os efeitos da ação, para avaliar os resultados e retomar o planejamento, para aprimorá-lo.	Os resultados direcionaram para uma possibilidade de SD, indicando que o processo de ensino depende de maior tempo de realização para continuidade do aprimoramento do planejamento.
GOMES, 2017	A geografia como uma forma de escrever (grafia), em composições (quadros), que representam uma forma de pensar o mundo.	As composições tomadas em cada enquadramento, indicam as influências das vivências dos estudantes, transformando o espaço vivido do imaginário em uma construção subjetiva da realidade do filme.
CAVALCANTI, 2010	Formação de conceitos geográficos que contribua no modo de perceber, pensar e raciocinar a realidade, na busca de uma aprendizagem significativa.	O ponto de contato com uma aprendizagem significativa está na representação do espaço vivido, dos lugares de maior interesse de cada grupo, na significação de suas espacialidades.
THOMPSON, 1995.	A reprodução de formas simbólicas através da compreensão cotidiana do significado simbólico nas condições de recepção e produção.	As subjetividades que permeiam o espaço vivido dos estudantes são representados na linguagem fílmica, reproduzindo formas simbólicas e significados da sociedade.
SOUZA, 2013	A escala do nanoterritório. O poder como uma das dimensões das relações sociais e o território como expressão espacial disso: uma relação social tornada espaço.	A escala do vivido e suas representações de poder. Os nanoterritórios são representados pela ação situada nos lugares escolhidos pelo grupo, uma sala de aula, um terreno na periferia da capital, um parque, um shopping.
QUEIROZ, 2009; NASCIMENTO , 2012;	A paisagem estabelece uma narrativa do espaço representado.	O ponto de partida de cada filme é constituído pela escolha de um lugar, que passa a ser representado por um conjunto de descrições e ilustrações de suas paisagens.
FIOCCO, 2016; GOMES, 2016.	Importância da oralidade na formação dos conceitos.	Em todas as atividades a participação dos estudantes é mais efetiva durante os diálogos orais, nos momentos de mediação.

SOUZA, 2016; PAIXÃO, 2016; VAZ, 2016.	Uso do cinema na sala de aula para incentivar uma aprendizagem significativa.	Na atividade 3, os vídeos contribuíram para apresentar um conteúdo que, durante os diálogos, ganhavam novas significações.
FARIAS, 2005; MONTEIRO, 2013.	As escolhas dos planos e dos cenários se relacionam com os lugares, o espaço vivido.	Escolha dos lugares dos filmes de cada grupo está relacionada ao espaço vivido por seus integrantes.
FIOCCO, 2016; MYANAKI, 2003, 2008.	Dificuldade em cumprir as atividades planejadas devido as constantes alterações do calendário escolar.	Houve adaptação no planejamento inicial devido às demandas do calendário escolar e do planejamento da própria professora.
BENTO, 2013.	Dificuldade dos estudantes em articular para além da sua realidade espacial (como seu bairro), bem como de práticas comuns, (ir ao Shopping). Professor deve conhecer a realidade dos estudantes, para tratar dos problemas cotidianos.	Os momentos dialógicos e a representação fílmica remetem experiências vividas pelo grupo, possibilitando um pondo de acesso do professor com distintas realidades e formas de apreensão das mesmas. Em suas representações os estudantes permanecem em um aproximação inicial de fenômenos, sem articular a narrativa com suas espacialidades.
RIBEIRO, 2013.	Dificuldade dos estudantes explicarem um fenômeno, indicando apenas sua existência, um contato inicial.	Permanece o movimento cognitivo primário, o contato com um conhecimento, mas sem aprofundamentos que articulem os conhecimentos iniciais e, os dialogados, em novas significações espaciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino – O Encontro Marcado

Um filme se passou pela minha cabeça. Foram dois anos de intensas reflexões sobre as possibilidades envolvendo as linguagens imagéticas no ensino de geografia e da produção fílmica no desenvolvimento de raciocínios geográficos.

A proposta surge durante minhas vivências em sala de aula, sendo planejada como uma sequência didática, para realizar durante as aulas do próprio pesquisador, enquanto atuava como professor. A pesquisa ganha novas perspectivas ao ser realizada nas aulas de outra professora, sendo adaptada para investigar uma sequência de atividades como intervenção de uma pesquisa-ação.

Muitos desafios surgiram neste trajeto, motivando sucessivas modificações da sequência, revelando limitações da proposta, ao mesmo tempo que desembocava em novos desdobramentos, aderindo questões que surgiram no processo de vivências e intervenções.

Durante este processo, a imprevisibilidade do cotidiano escolar se fez presente, demandando alternativas para a realização das atividades de pesquisa, se tornando um dado relevante por revelar que o planejamento escolar – importante guia da ação –, exige adaptações para agregar as demandas que surgem em seu próprio processo e no seu aprimoramento, para aplicá-lo novamente.

O objetivo inicial de compreender em que medida a produção fílmica poderia contribuir no desenvolvimento de raciocínios geográficos, foi parcialmente cumprido. Mesmo que a produção analisada tenha se limitado às primeiras etapas deste planejamento – argumento, roteiro e enquadramento –, seus registros remetem a ideia do filme, podendo se constituir um caminho metodológico para o ensino.

Sua realização através da mediação dialógica, direcionada em grupos, tornou-se uma estratégia didática para incentivar a participação e proporcionar caminhos para a mobilização dos conhecimentos na busca pela aprendizagem.

Destaca-se ainda a participação ativa de estudantes que se recusaram em realizar as demais atividades.

A pesquisa confirma que a escolha da forma de linguagem é fundamental para mediar o conhecimento junto aos estudantes, além de viabilizar as relações interpessoais, na construção de um ambiente dialógico. Sua apropriação pode favorecer o desenvolvimento individual de cada pessoa, ultrapassando os limites do próprio ambiente escolar.

Mesmo com toda importância relativa a linguagem, sobretudo em sua adequação para o grupo e para as atividades pretendidas, a influência da linguagem é apenas um dos fatores determinantes para a construção do conhecimento durante o processo de ensino.

Uma importante constatação se refere ao trabalho docente como processo, que exige sequência e certa continuidade para atingir progressão. Assimilando a avaliação dos resultados, se elabora um novo planejamento a ser implementado, gerando um resultado que deve ser articulado em sua sequência. Novas estratégias podem ser adotadas diante das formas de assimilação dos estudantes, conduzindo adaptações no planejamento.

Escritos ou oralizados, o enunciado do estudante é a forma de contato que o professor pode ter com os processos cognitivos dos estudantes, mas a interpretação destas enunciações está envolta de complexidades. Avaliar estes processos exigem um trabalho realizado em sequência, o conhecimento é apresentado, representado, reapresentado, enfim, segue seu elo contínuo de outros enunciados.

Com o uso das fotografias e dos mapas foi possível observar que os estudantes, de forma geral, identificam e registram alguns elementos espaciais. O esforço comparativo amplia a descrição e indica a influência de processos que atuam em convergência, identificando aspectos estruturais, que as envolve, distinguindo-as, possibilitando aproximações significativas para a interpretação geográfica.

Na atividade com exibição de vídeos houve maior atenção dos estudantes, seguido de momentos dialógicos com intensas interações de perguntas e respostas. Direcionando o diálogo com o uso das categorias analíticas – forma, função,

processo, estrutura –, foi possível interpretar as espacialidades presentes nas imagens e para além delas.

Esses conceitos eram mobilizados por outros enunciados que buscavam interpretar o espaço representado. Neste sentido cabe um destaque para o papel do enunciado no dialogismo, sua permeabilidade enquanto forma-conteúdo, em determinado contexto.

A expectativa respositiva direciona a escolha do enunciado, reforçando a importância de entender os enunciados que serão mais bem assimilados pelos estudantes, para além de sua reprodução, mas como parte do seu processo de conhecimento.

Na complexidade que envolve o ensino escolar, atividades organizadas em sequências didáticas podem favorecer a aprendizagem pelos alunos, entretanto, não há atividades modelos que direcionem para um avanço comum. A complexidade do ensino reside neste conflito entre planejamento e realidade, como expectativa e prática, considerando a multiplicidade composta por cada interindivíduo, no polifônico ambiente da sala de aula.

Cada turma se estabelece com suas peculiaridades, cada professor atua de maneira diferente nas relações mediadoras com o conhecimento. Não há manuais que possam direcionar para o desenvolvimento cognitivo com práticas herméticas, em modelos a serem seguidos.

Cada pessoa pode assimilar os conhecimentos de formas diferentes e os materiais podem ser direcionados por usos distintos. Tais recursos são favoráveis para o processo de ensino, podem se constituir como instrumentos didáticos, favorecendo metodologias de ensino, mas não proporcionam fórmulas de resolução das complexas relações que constituem o ensino escolar.

Neste sentido, a mediação didática cumpre esta função de integrar conhecimentos específicos e distintos com os conhecimentos do próprio grupo, de cada estudante, direcionando novos caminhos por suas especificidades e pelas contingências do cotidiano escolar. Daí a importância de valorizar e trabalhar as questões verbalizadas durante o processo de ensino através da mediação dialógica.

Para maior eficácia no intuito didático, a continuidade das atividades, favorece a internalização dos conhecimentos pelos estudantes. Para além da fixação de uma informação, internalizar inclui a atribuição de significações, de associações com contextos pessoais e adaptações para os processos cognitivos individuais.

Algumas intervenções pontuais, como a realizada nesta pesquisa, não conferem um caráter tão abrangente, quanto se espera pelo processo de ensino do cotidiano escolar. Uma atividade pode ser significativa e assumir grande relevância no ensino, no entanto, confere apenas parte do processo.

Para maiores qualificações do processo de ensino, apenas a valorização do(a) professor(a), com melhorias das suas condições de trabalho, incluindo sua formação inicial e continuada, podem oferecer caminhos promissores para o sistema educacional.

Acredito no grande potencial de estimular formas de linguagem que dialoguem com a sociedade contemporânea, imersa no mundo digital e virtual. A linguagem fílmica pode se constituir como linguagem cinematográfica, ressaltando a insurgência do cinema independente com a disseminação tecnológica das câmeras digitais, inclusive com dispositivo celular, amplamente apropriado pela juventude.

Sua ligação com o cinema se dá por várias vertentes, como nos momentos de sua produção, na construção conceitual, na escolha das paisagens, com referência ao cenário, representando significações na seleção e disposição de elementos espaciais, suas relações, na valoração dos lugares, em suma, suas espacialidades.

Não seria a pretensão desta dissertação defender um modelo teórico-metodológico de excelência, pelo contrário, acreditando que a diversificação das linguagens nos processos criativos, possa favorecer o caminho da aprendizagem na construção do conhecimento, indicamos que sua escolha, mesmo que estimulada, deve ser uma vontade das pessoas que participam deste processo (estudantes e professores).

Mas porque o Cinema na Geografia? Sua produção parte da construção de uma sequência de movimentos intelectuais que nos direcionam ao entendimento de uma linguagem composta por várias linguagens. Mesmo na expressão glauberiana da “câmera na mão e a idéia na cabeça”, esta ideia inicial, se junta a outras, compõe

um conjunto orientado por um argumento, incluindo algumas sequências de cenas, expectativa de sentidos na montagem, ou seja, uma linguagem interna do filme.

Em vias conclusivas, podemos indicar que este ciclo de reflexões não se encerra nestas linhas. A produção fílmica em sala de aula estimula a participação, mas este processo deve ter sequência, angariando contribuições que possam reverberar em novos caminhos para aprendizagem significativa.

Reforçando a importância do professor como categoria profissional, prezando pelos rumos que seguem da educação, nos leva à concepção de que, cenas do próximo capítulo virão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JR, Orlando Gomes. O planejamento de ensino. *Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II*. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2005.
- AINDA Ribeirão Arrudas. Direção: Cardês Monção Amâncio. 2014. (15 min), son., cor, Digital. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=ZvVoqvCcO5I](https://www.youtube.com/watch?v=ZvVoqvCcO5I)>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema*. Volume 4. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2014.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia: ciência da sociedade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. (Orgs) *A Educação por vir: experiências com o cinema*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARRUDAS. Direção Geral: Sávio Leite. 2015. (1 min), son., cor., digital. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=xVy7zbTX4q8](https://www.youtube.com/watch?v=xVy7zbTX4q8)>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.
- BOTELHO, Caio Lóssio. *A filosofia e o processo evolutivo da Geografia*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993.
- BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Art. 5 Título II Dos direitos e garantias fundamentais. Capítulo I Dos direitos e deveres individuais e coletivos. inciso XXIII. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de Março de 2018.
- BRASIL, 1964. *Lei 4.504 de 30 de Novembro de 1964*. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Art. 12 . Seção II. Das Terras Particulares. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 10 de Março de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 13.006 de 26 de Junho de 2014*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas da educação básica. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm> Acesso em: 30/04/2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2013.

BENTO, Izabella Peracini. *A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar*. [tese]. Goiânia: UFG, 2013.

CABALLERO, Alexandre. *A filosofia através dos textos*. 2a ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula. In: *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. 2017, p. 100-123. In: *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Organizadores: ROQUE ASCENÇÃO; Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; DEL GAUDIO, Rogata Soares; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Processo, forma e significado: uma breve consideração*. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: IHGRGS, 2009. Disponível em: <ihgrgs.org.br/artigos/contibuiacoes/Roberto%20Lobato%20Corrêa%20-%20Processo,%20Forma%20e%20Significado.pdf>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

DEL GAUDIO, Rogata. *Concepções de Nação e Estado Nacional dos docentes de Geografia: Belo Horizonte no final do segundo milênio*. [tese]. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução: João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Edições Ouro, 1960.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002b.

ELLIS, Rachel. (Org.). *FotoLibras: guia para a elaboração e implementação de projetos de fotografia participativa com surdos*. Recife: Grupo Paés, 2009.

EM, 2012. Deslizamentos de terra ameaçam 50 áreas de BH. Foto: Marcos Michelin / EM / D.A PRESS. Disponível em: <em.com.br/app/noticia/gerais/2012/01/12/interna_gerais,271904/deslizamentos-de-terra-ameacam-50-areas-de-bh.shtml>. Acesso em: 20 de Agosto de 2018

FARIAS, Valesca Souza. *Cinema e Geografia: a idealização do rural*. [dissertação]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo. MATTAR, Cristinne Monteiro. *A fenomenologia como método de investigação nas filosofias da existência e na psicologia*. Disponível em: <scielo.br/pdf/ptp/v30n4/v30n4a09.pdf>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetos instrucionais*. Gest. Prod. São Carlos, v.17, n.2, p.421-431, 2010.

FERREIRA, Adriana Angélica. FREITAS, Eliano de Souza. *Meio ambiente em cena*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

FERREIRA, Lucas Lobato. *O olhar fotográfico no ensino da Geografia*. [monografia]. Nazaré da Mata: UPE, 2014.

FIOCCO, Ketlin Elisa Thomé Wenceslau. *A oralidade e a elaboração de conceitos no processo de aprendizagem de Geografia na Educação Básica*. [dissertação]. São Paulo: USP, 2016.

FIORAVANTE, Karina Eugenia. *Geografia e Cinema: a produção cinematográfica e a construção do conhecimento geográfico*. [tese]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

G1. *Parte de rua é interditada por risco de desabamento de muro no mangabeiras em BH*. 2018. Disponível em: <g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/parte-de-rua-e-interditada-por-risco-de-desabamento-de-muro-no-mangabeiras-em-bh.ghtml>. Acesso em: 20 de Agosto de 2018.

GLOBO. Reportagem do MGTV sobre a cheia do Ribeirão Arrudas. 1983. [vídeo]. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=NSIKiwVtotw](https://www.youtube.com/watch?v=NSIKiwVtotw)>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

GOLDMAN, Márcio. Tradição, criatividade e resistência em territórios negros. 2006 In: *22 Festival do filme documentário e etnográfico*. Fórum de antropologia e cinema. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2000.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Ana Carolina Rios. *Geografia, patrimônio e diversidade cultural: linguagem audiovisual em ações educativas*. [tese]. Rio Claro: Unesp, 2016.

GODOY, Adriana Cristina de. *As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local*. [dissertação]. Ribeirão Preto: USP, 2013.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Edgar Pereira Coelho (org.). Coleção Educadores. MEC, Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução: Maria Cecília França. 17 ed. Campinas: Papirus, 2010

MAGALHÃES, Cláudia; SOURIENT Lilian; GONÇALVES, Marcos; RUDEK Roseni. *Projeto Apoema Geografia 6*. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Roberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MESSIAS, Renata Michele; BEZERRA, Josué Alencar. Cinema e Geografia: o filme como instrumento didático no Ensino de Geografia. In: *Revista de Geografia* (Recife) V. 35, No 3, 2018. Disponível em: <revista.ufpe.br/revistageografia>. Acesso em: 10 de Março de 2019.

MONTEIRO, Juliana Pereira de Andrade. *Do Lugar à Geograficidade e à Consciência Geográfica* (uma experiência fílmica) [dissertação]. São Paulo: USP, 2013.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Ensino de Geografia com o uso de filmes no Brasil. *Revista do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo*, v.23, 2012. Disponível em: <revistas.usp.br/rdg/article/view/47205/50941>. Acesso em: 26 de Abril de 2018.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Geografias audiovisuais: para além das Geografias de Cinema. *Revista Geotextos*. v.7, n.2, 2011. Disponível em: <portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/5676/4088>. Acesso em: 26 de Abril de 2018.

MOREIRA, Tiago de Almeida. *O espaço público da cidade de Salvador/BA no cinema no início do Século XXI*. [tese]. Brasília: UNB, 2017.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: espírito do tempo 1: neurose*. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MYANAKI, Jacqueline. *A paisagem no ensino de Geografia: uma estratégia didática a partir da arte*. [dissertação] São Paulo: USP, 2003.

MYANAKI, Jacqueline. *Geografia e arte no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura*

abstrata. [tese]. São Paulo: USP, 2008.

NASCIMENTO, Renato Alves do. *A paisagem narrativa do nordeste e dos nordestinos nos filmes de Vladimir Carvalho*. [dissertação]. São Paulo: USP, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

O TEMPO, 2016. Com 1400 casas em áreas de risco, *BH entra em alerta após chuva*. Fotografia Mariela Guimarães – O TEMPO. Disponível em: <otempo.com.br/cidades/com-1-400-casas-em-areas-de-risco-bh-entra-em-alerta-apos-chuvas-1.1545836>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

PAIXÃO, Yan Navarro da Fonseca. *O uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia*. [tese]. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

PASSINI, Elza Yasuko. A importância das representações gráficas no Ensino de Geografia, p. 47-56. In: SCHAFFER, Neiva Otero; DAMIANI, Anelisa; BLAETH, Nely; STROHAECKER, Tânia; DUTRA, Viviane Saad. *Ensinar e Aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB, 1998.

PEREIRA Doralice; DEL GAUDIO, Rogata. In: FERREIRA, Adriana Angélica. FREITAS, Eliano de Souza. *Meio ambiente em cena*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PIDNER, Flora Sousa. *Geo-Foto-Grafia das paisagens: narrativas espaciais nas imagens de Sebastião Salgado*. [tese]. Salvador: UFBA, 2017.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. *Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico*. [tese]. Campinas: Unicamp, 2009.

CHUVA em BH faz rio arrudas transbordar. Vídeo Amador. 2015. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=R7K6Nfyvx6s](https://www.youtube.com/watch?v=R7K6Nfyvx6s)>. Acesso em: 22 de Novembro de 2018.

RANGEL, Jorge Antonio (Fidel). *Humberto Mauro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RIBEIRO, Roberto Souza. *Geografia e Imagem: a foto-sequência como metodologia participativa no 9o ano do ensino fundamental de geografia*. [dissertação]. Florianópolis: UFSC, 2013.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental*. [tese]. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a espacialidade do fenômeno. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVIII, núm. 496 (03), 2014.

ROQUE ASCENÇÃO et. al. *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Organizadores: ROQUE ASCENÇÃO; Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; DEL GAUDIO, Rogata Soares; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Belo Horizonte: IGC, 2017. Belo Horizonte: IGC, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. A complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por

professores de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, jul/dez, 2017.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. *O trabalho do geógrafo no terceiro mundo*. Tradução: Sandra Lencioni. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Repères*, No 15, 1997. In: *Revista Brasileira de Educação*, No 11, 1999. Tradução: Glaís Cordeiro.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução: M. F. Sá de Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

SCHUENCK AMORELLI, R.P, Octávio A. R. *Geografias e Cinemas: a (des)construção espacial através da imagem cinematográfica*. [dissertação]. Brasília: UNB, 2013.

SCHWARZELMULLER, Helmut. *A elaboração e o uso da imagem na construção do conhecimento em Geografia*. [dissertação]. Salvador: UFBA, 2007.

SILVA, José Nazareno da. *Os dois orfeus, representações da paisagem favela no cinema: o olhar estrangeiro e o olhar de pertencimento*. [dissertação] Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

SILVA, Wellington Domingos Pereira da. *Sequência didática e o interacionismo sociodiscursivo no ensino de geografia escolar: propostas teórico-metodológicas*. [dissertação]. Rio Claro: Unesp, 2015.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, ano IV, n.6, jan/jun, p. 21-28, 1999.

SILVEIRA, Maria Laura. Escala geográfica: da ação ao império? *Revista Terra Livre*. Ano 20, v. 2, n. 23. Jul-Dez. p.87-96. Goiania: AGB, 2004.

SOARES, Silnei Scharten. *A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky: montagem teórica*. [dissertação] Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre Fotografia*. Tradução: Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUZA, Daniel Moreira de. *Percorrendo fronteiras e ultrapassando limites: o uso da análise fílmica como potencialidade no ensino de geografia*. [dissertação] Belo Horizonte: UFMG, 2016.

- SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. [dissertação]. Campinas: Unicamp, 2001.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. *A escola vai ao cinema*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- THOMPSON, Jonh B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n3, p.443-466, set/dez. 2005.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygostky, uma síntese*. Tradução: Cecília Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.
- VAZ, João Rodrigo Magalhães. *Sobre aprender e produzir discursos espaciais, utilizando o audiovisual, nas aulas de geografia*. 2016. Rio de Janeiro: UERJ. [dissertação]. Disponível em: <dtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11298>. Acesso em: 20 de Abril de 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em <jahr.org>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y Lenguagem*. Traducción: María Margaria Rotger. Ediciones Fausto, 1995.
- WSTANE, Carla. *Gestão de águas urbanas: mobilização social em torno de rios invisíveis*. [dissertação]. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. Tradução: Tessa Bueno. *Caderno de pesquisa*. V.46, n.159, p.18-37, jan/mar. 2016. Disponível em: <dx.doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.