



## LINGUAGENS IMAGÉTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Lucas Lobato Ferreira <sup>1</sup>

### RESUMO

O ensino de Geografia envolve o uso de diversas formas de linguagem para apresentação dos conteúdos, podendo favorecer a mobilização do conhecimento. Traçando um caminho metodológico que priorize a mediação didática para uma aprendizagem significativa, buscamos mobilizar os conhecimentos frente a problemas comuns em situações cotidianas. Para isso, foram priorizadas duas categorias fundamentais para aproximar o espaço vivido: a paisagem e o lugar. Foram realizadas quatro atividades, constituindo uma sequência didática, em uma turma do sexto ano do ensino básico público de Belo Horizonte. A análise dos dados apontou que a diversificação de linguagens incentiva a participação e a mobilização de conhecimentos dos estudantes. Constatou-se a importância do diálogo no processo de ensino e da abordagem da escala local para contextualizar as realidades do espaço vivido pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino, Geografia, Paisagem, Lugar, Filme.

### RESUMEN

La enseñanza de la Geografía implica el uso de diversas formas de lenguaje para presentar los contenidos, lo que puede favorecer la movilización del conocimiento. Trazando un camino metodológico que prioriza la mediación didáctica para el aprendizaje significativo, buscamos movilizar saberes frente a problemas comunes en situaciones cotidianas. Para ello, hemos priorizado dos categorías clave para abordar el espacio vivido: el paisaje y el lugar. Se realizaron cuatro actividades, constituyen una secuencia didáctica, en una clase del sexto grado de educación pública en la ciudad de Belo Horizonte. El análisis de datos mostró que la diversificación de los lenguajes favorece la participación y movilización de los conocimientos de los estudiantes. Se constató la importancia del diálogo en el proceso de enseñanza y el abordaje de la escala local para contextualizar las realidades del espacio vivido por los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza, Geografía, Paisaje, Lugar, Película

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia - Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG), [lucaslobatoferreira@gmail.com](mailto:lucaslobatoferreira@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado<sup>2</sup> que investigou o uso de linguagens imagéticas para o desenvolvimento de raciocínios geográficos, durante práticas de ensino de geografia.

“A Geografia é uma forma pensar!” Criamos imagens para raciocinar e conduzir novas descobertas, ilustrando e sistematizando ideias, como instrumento de reflexão e da análise sobre diferentes composições, como propõe Gomes, no livro "Quadros Geográficos". (GOMES, 2017).

O ensino de Geografia envolve o uso de diversas formas de linguagem para apresentação dos conteúdos. As fotografias, os mapas e as imagens de satélites são ótimos exemplos, além dos filmes, que tiveram um crescimento significativo nos últimos anos, como apontam as pesquisas. (FIORAVANTE, 2016).

Buscando avançar no uso da linguagem fílmica durante práticas de ensino, norteamos a pesquisa com a seguinte questão: Em que medida uma sequência didática estruturada nas etapas da produção fílmica pode contribuir para o desenvolvimento de raciocínios geográficos?

Para a investigar essa questão, foi criada uma sequência didática, realizada em uma turma do sexto ano do ensino básico, em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte. Em cada atividade, as imagens são tomadas para apresentar situações geográficas, estimulando a mediação didática para a mobilização dos conhecimentos geográficos.

A análise dos dados apontou que a diversificação de linguagens incentiva a participação e a mobilização de conhecimentos dos estudantes. Constatou-se a importância do diálogo no processo de ensino e da abordagem da escala local para contextualizar as realidades do espaço vivido pelos estudantes.

---

<sup>2</sup> “As Linguagens no Ensino de Geografia: caminhos metodológicos.” (2019)  
Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes



A pesquisa confirmou 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.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa<sup>3</sup> se inscreve no contexto participativo da pesquisa-ação, contribuindo 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 visa adequar as demandas que surgem durante a sua realização (AGUIAR JR, 2005).

O direcionamento para mobilizar os conhecimentos geográficos aproxima o tripé metodológico (problematizar, sistematizar e sintetizar), proposto por Lana Cavalcanti (2005), para investigar a espacialidade da realidade, com a proposta de Roque Ascensão e Valadão (2014; 2017). Para esses últimos, a investigação da espacialidade de um fenômeno se dá na mobilização entre conceitos (espaço, tempo, escala, processos) com o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar). (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2017).

Para investigar a mobilização de conhecimentos geográficos dos estudantes, foi realizada uma sequência didática, composta por 4 atividades. Cada atividade realizada foi registrada no caderno de anotações pelo pesquisador e sistematizada logo após cada encontro.

A tentativa de estimular a criação de representações pelos estudantes, buscou estimular novas significações, na investigação de um problema, mobilizando perguntas (O que? Onde? Por que?) durante as atividades. Ao apresentar seu entendimento e suas dúvidas, os estudantes apresentam suas concepções sobre questões identificadas, abrindo uma porta de diálogo e de entendimento de suas impressões.

---

<sup>3</sup> A pesquisa seguiu as diretrizes da Resolução CNS 466/12 e obteve parecer favorável do CEP-UFMG. Os responsáveis e os participantes assinaram o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o TALE - Termo de Anuência Livre e Esclarecida.



A primeira atividade, utilizando fotografias, reportagens e imagens de satélite, buscou uma investigação inicial. A segunda com mapas e imagens de satélite, foi incluída após a realização da primeira atividade, buscando atender às demandas identificadas. A terceira atividade consistiu na apresentação de vídeos, para debater uma questão recorrente na atividade dois, os rios da cidade.

A quarta atividade foi constituída pelas etapas de uma produção fílmica, que nos oferece um caminho que integra 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 no coletivo.

Sendo a linguagem cinematográfica uma possibilidade discursiva para a representação de pensamentos, proponho 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.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

No desafio de ampliar a capacidade dos estudantes de se situarem no mundo para nele agirem, vemos um caminho de encontro com a própria geografia. Ampliar o uso das linguagens pode ser importante nesse processo, sobretudo quando as atividades são elaboradas visando estratégias para a mediação, já que uma forma de linguagem, assim como um material didático, 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, na construção do conhecimento, esta relação dialética e dialógica (CAVALCANTI, 2017, p.109).

Traçando um caminho metodológico que priorize a mediação didática para uma aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2005; 2017), buscamos mobilizar os conhecimentos frente a um problema comum, vivenciado em situações cotidianas. Para isso,



foram priorizadas duas categorias fundamentais para aproximar o espaço vivido — Paisagem e Lugar.

O papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2011, p.91)

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.

A paisagem como categoria de análise apresenta o contato inicial com o espaço percebido, este processo seletivo de apreensão da realidade. Este movimento intelectual de interpretação, que dá significado à percepção, tem sua individualidade, suas subjetividades, permeando as 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.

Atribuindo grande relevância para a função da linguagem nas relações sociais, Vygotsky (1995) a tratou como fenômeno central no desenvolvimento cognitivo da criança, lançando luz sobre a mediação e a formação de conceitos. Aproximando com as proposições de Bakhtin, que buscava o significado da palavra em seu uso pela enunciação, ressaltamos a importância da interação verbal.

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. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

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. (EISENSTEIN, 2002, p.37).



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.

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, 2014, p. 70).

Dessa forma acreditamos que ampliar as formas de linguagem durante práticas didáticas pode favorecer a aprendizagem. 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.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

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).

### **Atividade 1:** Diagnóstica (2 aulas)

Durante a realização da atividade diagnóstica, os estudantes evidenciaram dificuldade no trato com a linguagem cartográfica. Buscando aproximar a interpretação cartográfica com os ambientes reconhecidos pelos estudantes, foi elaborada uma atividade, 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 o tema para a exibição dos vídeos.



### **Atividade 2:** Trabalhando com mapas (2 aulas)

Os mapas foram fixados, mantendo a dinâmica das aulas após o intervalo, com os estudantes chegando aos poucos e se direcionando ao quadro, para olhar e dialogar sobre os mapas.

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, pelo mesmo 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.

Na 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.

### **Atividade 3:** Exibição de vídeos (2 aulas)

Buscou-se 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 na atividade anterior.

Cada 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, desencadeando reflexões debatidas com toda a turma.

#### **Atividade 4:** Produção de um filme (5 aulas)

Esta atividade foi realizada em grupo, em três momentos distintos e buscava a aplicação dos conhecimentos geográficos através da representação fílmica. 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.

Essa 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.

#### **Atividade 4 - Etapa 1:** tema, argumento e tempestade de idéias. (1 aula)

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 que?

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.

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.

#### **Atividade 4 - Etapa 2: Roteirização (2 aulas)**

Nessa 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.



Essa atividade atinge duas categorias cognitivas de Bloom, lembrar e compreender. A produção filmica 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 filmica.

#### **Atividade 4 - Etapa 3: Enquadramentos (2 aulas)**

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.

O *storyboard* representa um esboço, quadro a quadro, dos planos a serem filmados. Na sequência dos planos, esses 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.

Essa 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 filmica 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).

Com o uso das fotografias e dos mapas foi possível observar que os estudantes, de forma geral, localizam elementos espaciais do seu bairro e entorno. As fotografias contribuem para apresentar uma situação que pode ser problematizada e investigada. Ao localizar a paisagem registrada na fotografia, torna-se possível uma contextualização desta área, comparando e diferenciando sua composição. O esforço comparativo amplia a descrição e indica a influência dos processos que atuam em sua formação, bem como indica aspectos estruturais, que as envolve.

Os mapas fixados na sala de aula proporcionaram grande interesse dos estudantes, sobretudo por apresentar a região onde se localiza a escola. Muitos estudantes se sentiram motivados a localizar lugares conhecidos (casa de familiares, escola) e identificar pontos de destaque (campo de futebol, parque, praça, rio arrudas), suscitando perguntas e diálogos.

Na atividade com exibição de vídeos houve maior atenção dos estudantes, seguido de momentos dialógicos com intensas interações de perguntas e respostas. Seguindo a potencialidade do uso de fotografias, os vídeos apresentam uma situação, com maior quantidade e variedade de informações visuais e sonoras.



A escolha dos vídeos foi direcionada pelas atividades anteriores, a primeira suscitou o escoamento superficial da água das chuvas e a segunda, sobre a localização dos cursos d'água, tanto o rio arrudas visível no mapa, como também os rios “invisíveis”, que puderam ser identificados nos mapas topográficos.

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).

A quarta atividade da sequência didática, foi composta por três etapas da produção filmica. 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.

Durante as mediações foi possível dialogar sobre os motivos das 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.

As aproximações com a realidade vivida pelos participantes, contribuíram na significação dos conceitos abordados durante as atividades em sala, além disso, o entrosamento entre o grupo estimulou o envolvimento dos integrantes na realização da proposta, contribuindo para aumentar a vontade de participação.

As linguagens imagéticas são importantes instrumentos para apresentação de conteúdos e para a mobilização do conhecimento, contribuindo para o planejamento e viabilizando um caminho que motiva a participação. O mesmo recurso pode ser utilizado de diferentes formas, o que reforça a necessidade de articular a mediação dialógica, a fim de



angariar as distintas interpretações e direcionar os caminhos para a aprendizagem significativa.

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, 2011). Esse 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.

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência fílmica é uma imersão investigativa que motiva a participação na decodificação dos espaços representados, tomando consciência de aspectos implícitos, mas isso não necessariamente condiz com uma compreensão interpretativa dos fatos representados.

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. Destaca-se ainda a participação ativa de estudantes que se recusaram em realizar as demais atividades.



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, suas condições de trabalho, sua formação e atuação.

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.

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.

A mediação didática cumpre a 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.

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 das professoras e dos professores, com melhorias das suas condições de trabalho, incluindo sua formação inicial e continuada, podem oferecer caminhos promissores para o sistema educacional.



Em vias conclusivas, podemos indicar que este ciclo de reflexões não se encerra nestas linhas. A produção filmica em sala de aula estimula a participação, mas este processo deve ter sequência, angariando contribuições que possam reverberar em novos caminhos para aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, O. G. O planejamento de ensino. **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II**. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2005. Acesso em 06 nov. 2021.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENTO, I. P. **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]. Goiania: UFG, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **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: 06 nov. 2021.

CAVALCANTI, L. S. **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.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **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.

FIORAVANTE, K E. **Geografia e Cinema: a produção cinematográfica e a construção do conhecimento geográfico**. [tese]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.



PASSINI, E. Y. **A importância das representações gráficas no Ensino de Geografia**, p. 47-56. In: SCHAFFER, Neiva Otero; DAMIANI, Anelisa; BLAUTH, Nely; STROHAECKER, Tânia; DUTRA, Viviane Saad. *Ensinar e Aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB, 1998.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. **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, V. O.; VALADÃO, R. C. 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. Acesso em 06 nov. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2014.

TRIPP, D. **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. Acesso em 06 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Traducción: María Margaria Rotger. Ediciones Fausto, 1995.

WSTANE, C. **Gestão de águas urbanas**: mobilização social em torno de rios invisíveis. [dissertação]. Belo Horizonte: UFMG, 2013.