

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva

**OS LUGARES EM QUE VIVEMOS: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS
PAISAGENS E CULTURAS BRASILEIRAS A PARTIR DO CINEMA**

Votorantim

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva

**OS LUGARES EM QUE VIVEMOS: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS
PAISAGENS E CULTURAS BRASILEIRAS A PARTIR DO CINEMA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado(a) ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia da Universidade
Federal de São Carlos.

Orientação: Dra. Elizângela Fernandes dos
Santos Wavamunno

Votorantim

2025

Luiz Gustavo Veríssimo e, Silva

Os lugares em que vivemos: múltiplos olhares sobre as paisagens e culturas brasileiras a partir do cinema /
Silva Luiz Gustavo Veríssimo e -- 2025.
31f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Elizângela Fernandes dos Santos
Wavamunno

Banca Examinadora: Marcio Bernardino Sirino, Regina
Mariela Teixeira Chagas

Bibliografia

1. Ensino de Geografia. 2. Cinema nacional. I. Luiz
Gustavo Veríssimo e, Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva

Os lugares em que vivemos: múltiplos olhares sobre as paisagens e culturas brasileiras a partir
do cinema

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado(a) ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia para obtenção do título de
Licenciado Pedagogia da Universidade Federal
de São Carlos. Votorantim, 17 de junho de
2025.

Orientadora

Dra. Elizângela Fernandes dos Santos Wavamunno
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Examinador

Dr. Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Examinadora

Dra. Regina Mariela Teixeira Chagas
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

*Aos meus pais, Janete e Geraldo.
Ao povo brasileiro por me permitir estudar em
uma universidade pública.
Aos educadores e educadoras que batalham
todos os dias por todos os cantos do Brasil
buscando um país mais juntos e igual.*

AGRADECIMENTO

Primeiro agradeço ao povo brasileiro pela oportunidade de estudar em uma universidade pública.

À Deus por sempre estar comigo em todos os momentos e me permitir conquistar tantas pessoas especiais que fizeram dessa graduação um caminho menos árduo.

Aos meus pais Janete e Geraldo e meus irmãos Júlia, Renan e Maria Rita que sempre foram meus pilares e que me sustentam de tão longe todos os dias. A saudade apertada com a distância, mas vocês estão sempre no meu coração me dando força para construção de cada pedacinho de mim e da minha graduação. Essa conquista também é de vocês.

Às minhas tias Nellys, Cláudia, Marilene, minha avó Marta e meu avô Chico e toda minha família por sempre me apoiar em todos os momentos. Vocês fazem parte dessa conquista.

Ao meu companheiro que escolhi para compartilhar a vida, Leonardo Henrique. Obrigado por fazer dessa reta final conturbada, um tempo mais calmo, mas tranquilo e mais feliz. Obrigado por estar ao meu lado sempre.

Aos meus colegas de turma, meu agradecimento por fazerem parte de lutas diárias nesses quatro anos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano - O Livro dos Abraços.

RESUMO

SILVA, Luiz Gustavo Veríssimo e. Os lugares em que vivemos: múltiplos olhares sobre as paisagens e culturas brasileiras a partir do cinema. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Votorantim, 2025.

Este trabalho analisa o uso do cinema nacional como recurso didático no ensino de Geografia, com o objetivo de explorar como filmes de curta-metragem podem contribuir para a compreensão dos diferentes modos de habitar as paisagens brasileiras. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com alunos do 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal do interior de Minas Gerais. A proposta pedagógica incluiu a exibição dos curtas-metragens *Naiá e a Lua*, *Águas de Romanza* e *As coisas que moram nas coisas*, seguidos de rodas de conversa e produção de desenhos. A análise dos registros gráficos, à luz da semiótica peirceana, permitiu identificar aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais relacionadas à diversidade cultural, à relação ser humano-natureza e às formas de organização do espaço geográfico. Os resultados apontam que o cinema nacional, ao integrar linguagem artística e conteúdos curriculares, favorece a construção de saberes geográficos mais sensíveis, críticos e conectados à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Estética; Geografia Humanista; Linguagem cinematográfica.

ABSTRACT

This study analyzes the use of Brazilian national cinema as a didactic resource in Geography teaching, aiming to explore how short films can contribute to understanding the different ways of inhabiting Brazilian landscapes. The research, qualitative in nature, was carried out with 4th-grade elementary school students in a municipal school in the interior of Minas Gerais. The pedagogical approach included the screening of the short films *Naiá* and *the Moon, Waters of Romanza*, and *The Things That Live in Things*, followed by discussion circles and the production of drawings. The analysis of the graphic records, in light of Peircean semiotics, made it possible to identify conceptual, procedural, and attitudinal learning related to cultural diversity, the human-nature relationship, and the forms of organization of geographic space. The results indicate that national cinema, by integrating artistic language with curricular content, fosters the construction of more sensitive, critical, and reality-connected geographic knowledge.

Keywords: Aesthetic Education; Humanistic Geography; Visual Languages.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 METODOLOGIA.....	5
2.1 As escolhas	5
2.2 O trabalho em sala de aula.....	7
2.3 O processo de análise	8
3 RESULTADOS	10
3.1 Naiá e a Lua.....	10
3.2 Águas de Romanza	12
3.3 As coisas que moram nas coisas.....	13
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	20

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental cumpre um papel importante na formação dos sujeitos enquanto leitores críticos do mundo. Contudo, nessa etapa de ensino, a Geografia, assim como outras disciplinas, ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola (Straforini, 2002). Segundo Straforini (2002, p.96), isso “decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas”. Outro fator que cada vez mais tem contribuído para esse cenário são as provas externas, como a prova Brasil em nível nacional, que avalia os estudantes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que faz com que os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental atribuam um foco maior nessas duas disciplinas, como se fosse possível ensinar o aluno em apenas dois seguimentos (Araujo et al., 2017).

Ao questionar o lugar da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, Callai (2005) disserta que o papel dessa disciplina é contribuir para que as crianças possam aprender a pensar o espaço. Nos primeiros anos da escolarização, é fundamental promover o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos compreenderem os processos que envolvem a ocupação do território, a construção das paisagens e os diferentes modos de vida presentes nas diversas regiões do país. Assim, os professores e professoras devem criar condições para que a criança leia o espaço vivido, começando com o reconhecimento dos lugares, de modo que o sujeito possa identificar as paisagens locais, regionais e globais (Callai, 2005).

Nesse contexto, é essencial que as práticas pedagógicas ofereçam múltiplas abordagens que permitam aos alunos perceberem as diversas dimensões do território brasileiro, que é marcado por uma pluralidade de culturas, formas de vida e paisagens geográficas. É então que entra o conceito de multiletramento.

O multiletramento, segundo Liberali et al. (2015, p.5-6), considera três aspectos: a multiplicidade de culturas, a multiplicidade de mídias e a multiplicidade de modos de construir significados.

O primeiro aspecto, a **multiculturalidade**, é entendido como a variabilidade de relacionam, cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres (LIBERALI; SANTIAGO, prelo. Essas convenções variam de acordo com o contexto e a cultura e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.

O segundo aspecto, o **uso de múltiplasmídias**, se relaciona à série de novos artefatos utilizados para transmitir, recriar e produzir significados que apresentam, organizam, materializam e institucionalizam os conteúdos sócio-histórico-culturalmente produzidos, constantemente e dialeticamente recriando modos de participação (KONTOPODIS, 2012). Dentre eles, podemos citar o computador, a televisão, o rádio, o celular, entre outros.

O terceiro, a **multimodalidade**, está ligada à integração de variados modos de construir significado em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada.

Para Silva *et al.* (2023) a adoção dos multiletramentos no ensino da Geografia permite que os alunos estabeleçam relações mais ricas e contextualizadas com seu entorno social, conectando sua realidade com o conteúdo que veem em sala de aula. Por isso, essas duas abordagens têm se mostrado potentes para o ensino de Geografia (Silva *et al.*, 2023; Batista *et al.*, 2019; Martines, 2024). Ao considerar que o conhecimento geográfico não se constrói apenas por meio de textos escritos ou mapas tradicionais, mas também por meio de imagens, filmes, músicas, desenhos e experiências sensoriais, o trabalho pedagógico multimodal amplia as possibilidades de significação e de aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem reconhece a diversidade de formas pelas quais os alunos percebem e representam o mundo, promovendo um ensino mais inclusivo, crítico, criativo e conectado às práticas culturais contemporâneas (Spode *et al.* 2022; Liberali *et al.*, 2015). Sendo assim, no contexto da Geografia escolar, o multiletramento contribui para análise crítica do espaço geográfico, “que integra de maneira dialética as dimensões da natureza e da sociedade, evitando a sua redutibilidade e fragmentação, como frequentemente vem ocorrendo dentro da Geografia como ciência” (Spode *et al.* 2022, p. 121).

Dentro dessa perspectiva, a arte cinematográfica se apresenta como um recurso interessante, capaz de fornecer representações visuais e sensíveis da realidade brasileira. A arte é uma forma de nos colocarmos em contato com o mundo que nos cerca e nos percebermos nesse mundo (Merleau-Ponty, 2004; Marin, 2006). A arte nos permite ler e reler o ambiente, dialogar com diversos sentimentos da relação entre a natureza e o mundo humano. De acordo com Duarte Júnior (1981), nesse processo, há um diálogo entre a nossa forma particular de sentir e a forma de sentir do artista. Ainda para o autor a arte tem funções pedagógicas, entre elas: apresentar eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo; agilização da imaginação, a sua libertação da prisão que o pensamento rotineiro, de certa forma, lhe impõe; propiciar o conhecimento, o desenvolvimento e a educação dos nossos sentimentos; permitir pensar naquilo que se vivenciou na experiência estética, encontrando agora sentidos e significados conceituais para o experienciado; possibilitar o

acesso dos sentimentos a situações distantes de nosso cotidiano. Todas essas funções pedagógicas evidenciam o papel da arte como potência para a educação estética e para a nossa relação com o mundo (DUARTE JÚNIOR, 1981).

No presente estudo foco no cinema que, segundo Bergala (2008), deve ser pensado como uma experiência de alteridade, como objeto de criação e não de puro consumo. Nas palavras de Ramos e Teixeira (2010, p. 8) “o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas imagens. Luminosidades tantas”. Para Bergala (2008) a relação entre espectador e cineasta deve levar o espectador a imaginar as emoções de todo processo criativo, das vivências e experiências com a câmera, com os atores, com a paisagem etc. Como nos conta Inês Teixeira, na apresentação do livro *Telas da Docência*,

O cinema é arte coletiva, é partilha do sensível, é pelear por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos. Porque o cinema é reinventar olhares e mundos em invenções coletivas, sem descuidar das ideias, das afeições e dos fazeres particulares [...] (Teixeira, 2017, p.17).

Ao pensar a arte como Duarte Júnior e o cinema como Bergala e Teixeira, enxergamos o seu potencial na formação dos sujeitos a partir da experiência estética. O cinema nos permite uma imersão no mundo que se dá através da sensibilização de todo o nosso sistema perceptivo, da visão, da audição, do tato, do olfato. Essa imersão é potente para o ensino de Geografia, pois permite que o sujeito possa conhecer e reconhecer os lugares e as diferentes formas de habitar. Como o papel da Geografia nos anos iniciais segundo Callai (2005) é contribuir para que a criança possa pensar o espaço, propiciar a imersão através do cinema é um caminho para o ensino de Geografia.

E, se estamos falando sobre o ensino de Geografia no Brasil, em apresentar para as crianças a diversidade de paisagens e formas de habitá-las, o cinema nacional tem muito a contribuir. Se queremos contribuir na formação de estudantes que questionem e transformem o mundo em que se encontram inseridos é necessário que estes o conheçam, e o cinema nacional faz esse papel de aproximar os estudantes da realidade e dos problemas sociais presentes no país (TEIXEIRA et al., 2014).

Ao longo de sua história, o cinema brasileiro tem explorado uma vasta gama de temas que abordam as diversidades geográficas, culturais e históricas do país. Filmes que retratam desde a vida urbana nas grandes cidades até as dinâmicas rurais, passando por narrativas que exploram os diversos biomas brasileiros, oferecem aos estudantes uma oportunidade única de

enxergar as complexas interações entre o ser humano e o meio em que vive. Além disso, o cinema nacional pode fomentar discussões sobre as paisagens naturais e culturais, possibilitando que os alunos reconheçam e problematizem a relação entre os espaços retratados e suas próprias vivências territoriais.

Diante disso, nos propomos a investigar como a exibição de curtas-metragens do cinema nacional contribui para a construção da percepção geográfica de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental em relação aos modos de habitar as paisagens brasileiras?

Para responder à essa pergunta, buscamos exibir filmes de curta-metragem nacionais para crianças de uma escola no interior de Minas Gerais. Essas exibições foram seguidas de roda de conversa e um momento final de ilustração em que as crianças deveriam desenhar algo que representasse o filme para elas. Essas ilustrações foram analisadas à luz da teoria semiótica proposta por Charles Sanders Peirce. O filósofo norte-americano, ao estudar os signos e suas funções dentro de um sistema de comunicação, destaca a importância dos ícones, índices e símbolos na construção do conhecimento (Santaella, 2000). Esses conceitos podem ser aplicados na análise dos desenhos das crianças, que representam as paisagens e os modos de vida apresentados nos filmes, revelando como elas percebem e se relacionam com os espaços retratados. A partir dessa análise, buscamos compreender as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais que emergem no processo educativo, permitindo uma reflexão sobre o papel do cinema na construção da percepção geográfica e cultural dos estudantes (Santaella, 2000).

Posto isso, o objetivo deste trabalho é compreender como filmes de curta-metragem do cinema nacional podem contribuir para o ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito ao entendimento dos diferentes modos de habitar as paisagens brasileiras. Através da análise das representações fílmicas, pretendemos identificar como os estudantes, ao assistirem a filmes que retratam as diversas regiões do Brasil, se apropriam dos signos culturais e territoriais apresentados e como isso pode auxiliar na construção do conhecimento geográfico. A partir da interpretação dos desenhos das crianças, será possível observar de que maneira elas constroem suas próprias leituras do mundo, refletindo sobre a relação entre as paisagens retratadas no cinema e as suas experiências territoriais. Este estudo, portanto, busca não apenas identificar as aprendizagens conceituais associadas ao ensino de Geografia, mas também compreender o impacto das representações cinematográficas na formação atitudinal dos alunos, especialmente em relação ao respeito e à valorização das diversas culturas e modos de vida que compõem o Brasil.

2 METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado possui um caráter qualitativo e foi desenvolvido a partir de uma análise documental, centrado na análise das representações infantis sobre os modos de vida e as paisagens brasileiras, a partir da mediação cultural promovida por curtas-metragens.

O trabalho aqui descrito possui uma abordagem qualitativa pois busca compreender o fenômeno no contexto em que ele acontece e do qual faz parte, indo a campo para entender as relações dos sujeitos da escola com os filmes de curta-metragem do cinema nacional (Godoy, 1995). Essa abordagem trata de um universo que não pode ser quantificado e tem o foco no aprofundamento dos fenômenos, dos processos e das relações, possibilitando a coleta dos dados no ambiente em que os sujeitos estão inseridos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Dentro do universo da pesquisa qualitativa optamos por utilizar a pesquisa documental, por se tratar da análise de atividades realizadas e coletadas em sala de aula. Esse tipo de pesquisa é uma possibilidade dentro do campo da pesquisa qualitativa, embora, conforme Godoy (1995), possa causar certo estranhamento por não se apoiar na oralidade ou no contato direto com sujeitos, elementos frequentemente associados à pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa não segue uma estrutura rígida, o que permite que os pesquisadores explorem outros caminhos para construir as suas pesquisas. Nesse sentido, investigações que não se baseiam exclusivamente na fala dos participantes têm conquistado espaço e reconhecimento, sendo consideradas cada vez mais relevantes por suas contribuições ao aprofundamento de diversas temáticas (Flick, 2009), inclusive no campo do ensino de geografia, como ocorre neste estudo.

Para uma pesquisa documental, Lüdke e André (1986) apontam dois procedimentos metodológicos a serem seguidos: a escolha dos documentos que, segundo as autoras, não é aleatória e apresenta propósitos e ideias norteiam essa seleção, e a análise dos documentos que tem como ponto de partida, segundo Flick (2009), a compreensão interpretativa do texto, que possibilitará ao pesquisador fazer inferências válidas para a pesquisa realizada. Portanto, nos tópicos seguintes detalhamos como foi o processo de construção da atividade que nos permitiu escolher os documentos a serem utilizados na pesquisa e seguimos depois com o processo de análise.

2.1 Percurso investigativo: entre escolhas e seleções

O trabalho foi realizado em uma cidade do interior de Minas Gerais. A cidade possui cerca de 9000 habitantes e tem uma escola estadual de ensino médio e fundamental II, duas

escolas municipais de ensino fundamental I e uma escola municipal de educação infantil. A escola escolhida para realização da pesquisa é uma das escolas municipais de ensino fundamental I, em razão da minha proximidade com as gestoras e professoras da escola. Essa escola possui uma turma de cada ano na parte da manhã de cada ano do ensino fundamental I e a mesma distribuição no turno da tarde.

Para selecionar as turmas e o ano do ensino fundamental em que a pesquisa foi realizada, busquei o lugar da discussão sobre as diferentes paisagens de vivência dos sujeitos no Brasil e seus modos de vida na Base Nacional Comum Curricular. Esse conteúdo está presente na disciplina de geografia e permeia todos os anos com a unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo. No quarto ano estão presentes os objetos de conhecimento Território e diversidade cultural, Territórios étnico-culturais e Conservação e degradação da natureza. Esses objetos de conhecimento permitem trabalhar e aprofundar as questões relativas aos diferentes modos de vida da população brasileira e suas relações com a paisagem. Esse aprofundamento leva em consideração que uma das habilidades do terceiro ano na disciplina de geografia é “reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares” (BRASIL, 2018). Assim, as turmas do quarto ano, do turno da manhã e do turno da tarde, foram escolhidas para essa pesquisa. Vale destacar que as turmas dos dois períodos possuem características diferentes como apontado pelas professoras antes do trabalho em sala de aula. As crianças do turno da manhã são, em sua maioria, da zona rural, enquanto as do turno da tarde são todas da zona urbana.

E para conseguir realizar essa discussão sobre os diferentes modos de vida da população brasileira e as paisagens em que vivem, foram selecionados três curtas-metragens: *Naiá e a Lua*, *Águas de Romanza* e *As coisas que moram nas coisas*. Os curtas foram escolhidos, pois, cada um trata de um lugar de vivência diferente e de um modo de viver diferente. *Naiá e a Lua* mostra um pouco do modo de vida de alguns povos indígenas brasileiros e traz um pouco da paisagem das florestas brasileiras. Já o filme *Águas de Romanza* nos apresenta a vida do sertanejo no interior do nordeste e a paisagem da caatinga de forma bem evidente. O último filme já mostra a vida nas cidades e a paisagem urbana. A seguir falo um pouco sobre cada um deles para contextualizar o leitor e despertar a curiosidade para que venha a assistir esses três filmes.

Naiá e a Lua

Naiá e a Lua é um curta-metragem lançado em 2010 dirigido por Leandro Tadashi. O filme nos apresenta a história de Naiá, uma jovem índia que se apaixona pela lua ao ouvir da anciã de sua aldeia a história do surgimento das estrelas. A história de sua anciã é sobre como Jaci, a lua, transformava belas jovens em índia em estrelas para viverem ao seu lado. Naiá então, sai de sua oca uma noite e entra na floresta na tentativa de ser levada pela lua. Porém, sem sucesso nas suas tentativas de tocar a luz do luar ou tentar alcançar a lua subindo em uma árvore, termina por tentar nadar até o reflexo da lua. Nessa tentativa acaba se afogando e Jaci a transforma em uma bela flor, a vitória régia.

Águas de Romanza

O curta-metragem *Águas de Romanza* dirigido por Gláucia Soares e Patrícia Baía foi lançado no ano de 2002. Ele retrata a vida da menina Romanza e sua avó no sertão nordestino. A menina não via a chuva há 6 anos e sempre pedia a avó para lhe contar a história de como os anjos, a mando de São José, lavavam o céu e assim caía a chuva. Porém, como São José não mandava lavar o céu a muito tempo, a avó pede a um caixeiro viajante que passava por lá, para levá-las até um lugar para que Romanza pudesse conhecer a chuva. Ao chegar no lugar, Romanza atravessa uma cerca de arame e corre por uma plantação sendo irrigada. Essa é a chuva que a menina passa a conhecer.

As coisas que moram nas coisas

O filme *As coisas que moram nas coisas* é do ano de 2006 e tem direção de Bel Bechara e Sandro Serpa. Ele retrata a vida de um casal e seus três filhos que sobrevivem coletando material reciclável na cidade. No filme as três crianças brincam com uma caixa que julgam ser mágica e com os objetos coletados, imaginando que são coisas totalmente diferentes do que realmente são. O pai delas não gosta da brincadeira e tem medo dos perigos em que eles podem se meter e acaba por mandar eles para casa. Mas, após conversar com sua mulher e entender um pouco do universo em que os filhos vivem, ele compra lápis de cor com o dinheiro que ganha coletando o material reciclável e os coloca em uma caixa mágica para que os filhos encontrem e pensem que ela é mesmo mágica.

2.2 O fazer pedagógico em sala de aula

Esses curtas foram exibidos em três dias diferentes dentro de uma mesma semana para cada uma das turmas. Assim, estive na escola no turno da manhã e da tarde de terça a quinta. Os três encontros aconteceram no mesmo formato. Na turma da manhã a professora estava comigo todo o tempo dentro da sala de aula e contribuiu com as discussões. No turno da tarde a professora saiu da sala e me deixou com as crianças.

Em um primeiro momento da atividade foi exibido o filme selecionado dentro da própria sala de aula, com o auxílio de um projetor. No segundo momento foi feita uma discussão com as crianças sobre o filme. Nesse momento eram discutidas a paisagem em que os sujeitos estavam inseridos, suas relações com essas paisagens, a forma como os sujeitos do filme explicam o mundo, suas moradias, o modo como se vestiam, e outras questões levantadas pelas crianças. Após essa discussão, chegamos ao terceiro momento em que as crianças foram orientadas a realizar um desenho que representasse o filme para elas, evidenciando o ambiente e os seres presentes nos filmes exibidos. Esses desenhos foram recolhidos por mim ao final da atividade.

No terceiro dia, ao final do último momento, propus a última atividade a ser realizada, o momento de eles construírem o filme do lugar em que vivem, sobre seus modos de vida e as paisagens em que estão inseridos. Elas deveriam durante os próximos dias, em casa e com o celular próprio ou dos pais, produzir um vídeo curto sobre essa temática e depois enviar para a professora que me faria o envio desses filmes produzidos por eles. A minha intenção era produzir um festival na escola com os filmes produzidos pelas crianças, porém, devido a pandemia, essa socialização não pode ser realizada.

2.3 O processo de análise

Para análise neste trabalho utilizo os desenhos¹ feitos pelos estudantes e pelas professoras, porém, não utilizo os filmes produzidos na última atividade. Recebi pouco retorno das professoras em relação aos filmes, elas apontaram que os vídeos não ficaram bons e queriam que os estudantes produzissem outros. Mesmo com a minha insistência em receber as primeiras versões, acabei não recebendo os filmes de grande parte das crianças. Assim, a minha análise neste trabalho se dá com os desenhos produzidos em sala de aula e recolhidos por mim ao fim de cada dia de atividade.

¹ Como mencionamos, os desenhos das crianças foram a fonte de dados para esta pesquisa. Porém, eles não são apresentados aqui em anexo ou no corpo do texto pois a pesquisa não passou pelo comitê de ética. Esses desenhos são fruto de um trabalho realizado pelo autor em uma disciplina de doutorado e todos os pais assinaram autorização para participação dos seus filhos na pesquisa.

Esses desenhos foram examinados à luz da semiótica de Charles Sanders Peirce, com o objetivo de identificar os signos representados pelas crianças, ícones, índices e símbolos, que revelam suas percepções sobre os modos de vida apresentados nos filmes, as paisagens retratadas, bem como suas próprias experiências territoriais e culturais (Santaella, 2000). A partir disso, será possível observar como as crianças se apropriaram dos conteúdos abordados, suas formas de ler o mundo e de se posicionar em relação a ele, identificando possíveis aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais no processo educativo vivenciado.

3 RESULTADOS

Os resultados das análises feitas serão apresentados para cada um dos filmes exibidos.

3.1 *Naiá e a Lua*

Começo a análise dessa obra falando sobre um dos signos mais marcantes nos desenhos, a árvore. Como o curta se passa em uma floresta, era de se esperar que as crianças mostrassem em seus desenhos esse signo, e de fato foi um signo muito apresentado nos trabalhos. Apenas quatro crianças não representaram esse signo em seus desenhos de 36 presentes nesse primeiro dia. As árvores dos desenhos são genéricas, sempre com tronco na cor marrom e a copa em verde e feita de pequenos morrinhos. Em apenas dois dos desenhos temos a presença de uma árvore com a copa pontiaguda, mais próxima do desenho de um coqueiro. Assim, as crianças não desenharam o conceito de uma árvore, mas sim uma árvore, algo que é factual, caracterizando uma secundidade. Também é importante trazer aqui que 13 crianças desenharam o chão com grama verde ou pintaram o chão de verde.

Outra coisa importante a se destacar nos desenhos sobre esse curta-metragem é o céu. Toda a história narrada no filme acontece a noite, com uma grande ênfase na lua, que é uma das personagens principais da história. A lua apareceu em 34 dos 36 desenhos do primeiro dia, e em diferentes cores. Algumas crianças utilizaram o amarelo, outras preto, também foi possível observar luas de cor azul e brancas. Sobre esse signo também vale destacar que das 34 representações, apenas duas foram de luas que não a cheia ou nova, como apresentado no filme, de formato arredondado. Essas duas crianças desenharam a lua crescente. Outro signo que se fez muito presente e que está ligado ao céu são as estrelas. Esse signo aparece em 23 dos trabalhos e as estrelas foram representadas sempre com cinco pontas, como vemos nos desenhos e livros infantis, distante da forma real de uma estrela. Além disso, elas quase sempre foram representadas na cor amarela, apenas quatro crianças usaram a cor preta para esse signo.

A personagem principal do filme foi outro signo que apareceu muito nos desenhos. Naiá foi retratada em 21 desenhos e de diversas formas diferentes. Desses 21, cinco não usaram cor, dois a desenharam de palitinho, sem cor, roupa, ou qualquer outro detalhe e no restante dos desenhos ela foi colorida ou contornada com um marrom mais escuro. Ela foi caracterizada pelas crianças como no filme, com uma faixa vermelha sobre os olhos e com roupa cobrindo apenas as partes íntimas. Apenas uma criança representou a menina com uma pena sobre a cabeça, algo que é visto em muitos filmes e desenhos com indígenas americanos. É a presença

de estereótipos, que veremos também quando os estudantes representam as moradias nesse filme e na análise dos demais filmes. O estereótipo é uma figura representativa que vai ter qualidades icônicas que adquirem um estatuto simbólico pois são compartilhadas.

As moradias representadas nos desenhos também são algo muito interessante de se observar. Apesar do curta-metragem mostrar uma tribo indígena que habita grandes ocas compartilhadas, nem todas as crianças que desenharam esse signo o desenharam como no filme. Das 11 crianças que desenharam a moradia, quatro desenharam ocas bem próximas a apresentada no filme, três desenharam como as casas de alvenaria com telhado triangular vistas em desenhos de crianças, três fizeram uma mistura das duas coisas citadas anteriormente e uma desenhou uma oca próxima das moradias dos indígenas norte-americanos mostradas em filmes estadunidenses. Esse último mostra a questão do estereótipo tratado anteriormente e os demais mostram um pouco do que foi discutido em sala de aula, que as culturas indígenas são diversas e existem indígenas que habitam ocas e outros que habitam casas de alvenaria. Outro signo representado junto da moradia foi a rede. No início do filme, a menina Naiá aparece em uma rede e discutimos em sala de aula sobre esse elemento. Quatro crianças desenharam esse signo dentro da moradia com a menina indígena deitada sobre ela.

As águas em que Naiá se afoga também apareceram nos desenhos. Esse signo esteve presente em 27 desenhos, e mesmo no filme o lago estando muito escuro pela noite, nos desenhos ele foi colorido de azul em 24, de preto em dois e ficou sem cor em um desenho. A vitória-régia foi representada junto do lago em 20 desenhos. A flor da planta foi representada sobre a folha algumas vezes, em outras ao lado da folha e em algumas esteve presente somente a folha. A flor foi pintada de branco ou amarelo, ficando sem cor em um desenho e vermelha também em um desenho.

Alguns signos apareceram poucas vezes. Em um dos desenhos apareceram borboletas voando sobre as árvores e no mesmo desenho um céu com nuvens azuis. No filme não são retratados nenhum dos dois signos, mas a criança se utilizou deles para fazer o seu desenho ficar mais bonito e mais feliz. Outras duas crianças utilizaram balões de quadrinho para representar a morte da menina Naiá. Um se utilizou da escrita e fez a menina afogada nas águas e sobre ela um balão com a palavra “morri”. O outro fez um balão saindo das águas com a menina dentro dele e um X no lugar dos olhos e a língua para fora.

Por fim, três crianças mostraram em seus desenhos algo que é conceitual, algo da terceiridade. Duas desenharam as raízes das árvores, algo que não é exibido no filme e mostra um outro nível de elaboração da realidade. O mesmo acontece com outra criança que desenhou pequenas ondas de movimento no entorno da sua vitória-régia sobre a água.

3.2 *Águas de Romanza*

Início a análise dos desenhos relacionados a esse filme com o céu. Diferente do filme anterior, nesse curta o céu é exibido quase sempre ensolarado, apenas quando a avó vai contar à menina sobre a chuva é que o céu muda, mas essa é uma passagem curta. Então, um dos signos mais presentes nos desenhos é o sol. Das 39 crianças presentes no segundo dia de atividades, 34 representaram o sol em seus desenhos. Em todos os desenhos em que o sol possuía cor, ele estava colorido de amarelo ou laranja, e duas crianças não usaram cor no sol. Além disso, esse signo foi desenhado com o calor saindo dele, por raios ou por um envolto pontiagudo. Apenas quatro crianças desenharam somente o círculo, sem o calor ao redor. A nuvem foi outro signo que apareceu bastante no céu. Um total de 17 crianças fez um céu com nuvens, quase sempre azuis. Deixaram esse signo sem cor 6 crianças. Vale destacar ainda sobre as nuvens que em três desenhos havia chuva caindo delas sobre a menina Romanza. Porém, no filme a chuva que cai sobre a menina é de um grande regador de monocultura.

O regador é o próximo signo que identifiquei nos desenhos. Ele é algo muito marcante no fim do filme e 10 crianças o representaram em seus desenhos. Todas as crianças o fizeram em barras e saindo gotas de água que caem sobre Romanza. A plantação é outro signo que aparece nos desenhos e muitas vezes junto do irrigador, com 13 crianças desenhando. A plantação é apresentada com diversas plantas de mesmo formato e cor, umas do lado das outras. Duas crianças fizeram essas plantas como pés de milho, com parte de cor verde com espigas em amarelo saindo dela. E nem sempre a plantação está sob o regador, isso acontece em quatro desenhos.

Os signos do solo e da vegetação nesse filme se diferem bastante dos signos da paisagem apresentados no filme anterior. Como o filme *Águas de Romanza* se passa no sertão nordestino e mostra muito da paisagem de um sertão sem chuvas, as crianças desenharam uma paisagem bem diferente. O cacto, muito presente no filme, apareceu em 18 desenhos. Sempre no mesmo formato, esse elemento foi representado na cor verde e repleto de espinho, e foi desenhado florido por seis crianças. A árvore seca esteve presente no desenho de seis crianças, representada por um tronco e diversos galhos sem folha sobre ele. Apenas uma criança fez o desenho da árvore seca sem cor. Já sobre o solo, temos que 21 crianças o pintaram de marrom, muito diferente do que apareceu no filme anterior. Apenas uma criança representou o solo com gramado verde. Alguns elementos presentes no primeiro filme também apareceram nos

desenhos, como a borboleta, que foi identificada em cinco desenhos e a árvore com copa verde que foi identificada também em três desenhos.

Agora falando da moradia, 23 crianças desenharam a casa em que Romanza vivia com sua avó. Aqui, como no filme anterior, 11 das crianças fazem o desenho da casa com telhado em triângulo e as paredes em formato quadrado. Outras cinco crianças fizeram a casa apenas com paredes e outras cinco reproduziram um telhado mais próximo ao real, inclusive com detalhes das telhas. Em relação a cor, 18 crianças a pintaram com o marrom ou cores próximas, como o laranja. Duas crianças pintaram de preto e duas não usaram cor nesse signo. Ainda em relação a casa, uma das crianças fez o desenho do retrato da família que aparece no filme na parede de dentro da casa, visto pela janela.

Um outro signo muito presente foi o da menina Romanza, 22 vezes. Nos desenhos ela aparece em diferentes situações: sob a irrigação e sobre a plantação, soprando um dente-de-leão, coletando água em uma poça de água, de mãos dadas com a família, andando de carroça com o caixeiro e sua avó e até sozinha na paisagem. A menina foi representada de vestido em 16 desenhos, de saia e camisa em três desenhos e de calça e camisa em outros três desenhos. Além disso, ela sempre aparece de cabelo curto e em cinco desenhos está carregando uma boneca.

O burro e a carroça do caixeiro aparecem também nos desenhos das crianças. A carroça está presente em cinco desenhos. Em dois dos desenhos, Romanza, sua avó e o caixeiro estão sobre a charrete. Em um desenho apenas o caixeiro está sobre ela e em outros dois a carroça está vazia. Já o burro é apresentado de três formas nos desenhos. Uma vez preso dentro de uma cerca, duas vezes no meio da paisagem e quatro vezes preso na carroça, pintado sempre de preto ou marrom. E ainda falando desses dois elementos, é importante citar uma das crianças que fez um desenho da parte de trás da carroça, que mostra apenas a ponta das patas do burro e no caminho em que passaram fica o rastro das patas do cavalo e das rodas da carroça. Coisas que são conceituais, terceiridade.

Por último, trago alguns signos pouco representados nos desenhos. Uma criança representou um poço de água feito de barro na cor marrom e com telhado, alocado após uma cerca de arame. Outra criança desenhou uma cobra em meio a paisagem e um passarinho sobre a árvore de galhos sem folhas. E uma outra criança representou flores vermelhas crescendo do chão.

3.3 As coisas que moram nas coisas

O terceiro e último curta-metragem trabalhado trata das cidades. Ele foi o filme com a maior variedade de signos apresentados. As 34 crianças presentes nesse dia de atividade retrataram uma diversidade muito grande de momentos.

Começo a análise por um dos signos que mais esteve presente, a moradia. Nos desenhos sobre esse filme, 18 crianças ilustraram a moradia da família retratada no filme. As casas são todas no formato mencionado no filme anterior, como telhado triangular e as paredes formando um quadrado. As cores aqui, diferente dos filmes anteriores, foram muito variadas. Com casas nas cores cinza, marrom, azul, sem cor, verde, amarela e até toda colorida. Dessas 18 crianças, duas retratam também prédios além das casas e uma criança não desenhou a casa da família, mas desenhou um prédio. Esses prédios são retangulares, possuem muitas janelas e uma porta no térreo e suas cores são verde, rosa, vermelho e laranja.

Agora falando de solo, é visível uma mudança nos signos presentes. Aqui o asfalto também ganha espaço. Das 15 crianças que desenharam e coloriram o chão, oito o fizeram de verde e até algumas vezes com desenho de grama, seis utilizaram o preto ou o cinza desenhando por vezes mais detalhes que caracterizam uma rua, e apenas uma coloriu o chão de marrom. Em relação a vegetação, aqui voltam as árvores de tronco marrom e copa verde. Das 34 crianças, 20 desenharam esse signo, com 18 desenhando árvores com a copa feita de morrinhos, uma com a copa como a de um pinheiro de Natal e outra mais próxima do real, com galhos se ramificando tronco e folhas nas pontas. Também quatro crianças desenharam frutos vermelhos no meio das copas das árvores.

O céu também foi bastante retratado nos desenhos, com 20 crianças desenhando signos ligados a ele. Dessas vinte crianças, 13 desenharam o céu diurno, com o sol e nuvens próximas, e apenas uma criança não desenhou as nuvens deixando somente o sol. O sol, assim como no filme anterior, foi desenhado com a forma circular e raios saindo dele ou com o círculo pontiagudo ao redor. A cor do sol foi amarela ou laranja. Já as nuvens foram feitas todas com morrinhos e nove pintadas de azul e três sem cor. Já o céu noturno foi desenhado com lua e estrelas. As estrelas, assim como no primeiro filme, são as estrelas de cinco pontas, e aqui são coloridas de cinza, preto, amarelo e azul. Já a lua possui variadas formas. Duas crianças a desenharam no canto da página, sem formato determinado, uma criança desenhou a lua cheia e minguante, duas desenharam a lua minguante e uma a lua cheia. Em relação a cor, duas crianças coloriram a lua de preto, uma de azul, uma contornou de amarelo, outra contornou de laranja. Apenas em um dos céus retratados não foi possível identificar se era noturno ou diurno, pois a criança desenha apenas uma bola azul no alto da página e pinta o céu também de azul.

Outros signos muito presentes foram as pessoas da família. As crianças foram desenhadas por 17 crianças, olhando a caixa, dentro da caixa, na janela, próximas a caixa e jogando lixo no carrinho de reciclagem. Em quatro desenhos as crianças foram retratadas através de bonecos de palitinho ou com formas sem muitos detalhes. Já 12 crianças desenharam as três crianças do filme com mais detalhes: com os meninos de camisa e calça ou bermuda, e a menina de vestido ou camisa e saia. Apenas uma criança desenhou as três crianças iguais, com a mesma roupa e o mesmo cabelo. Já os pais apareceram nos desenhos de oito crianças: empurrando o carrinho, segurando lanternas e recebendo dinheiro. Eles foram desenhados por quatro crianças com bonecos de palitinho ou formas sem mais detalhes, por outras três com mais detalhes e por uma criança com roupas vermelhas de super-heróis.

Algumas crianças também retrataram os carros da cidade e o carrinho de recicláveis do qual a família tira o seu sustento. Uma criança desenhou um carro azul parecido com um fusca andando em uma rua e outra criança desenhou um carro de formas mais quadradas e retangulares na cor preta também pela rua. Já o carrinho da família foi desenhado por 11 crianças e todos os carrinhos são bem parecidos com o carrinho levado pelo pai no filme. Já falando sobre as cores dos carrinhos, nove são azuis, um é marrom e outro azul com marrom. O carrinho nos desenhos aparece levado pelo pai ou parado. Sete crianças desenharam coisas sobre o carrinho, como sacos de lixo e outros recicláveis.

A caixa que as crianças pensam ser mágica foi algo que as crianças falaram muito nas discussões e apareceu nos desenhos. Um total de 17 crianças desenhou esse signo e com diferentes elementos dentro dele. Algumas com um sapo, outras com lápis de colorir, outras com uma criança, outra com um cachorro e até algumas que fizeram ela vazia. Essa caixa foi colorida sempre com a cor marrom.

Por último trago alguns que foram menos frequentes nos desenhos. Uma criança desenhou um saco de lixo preto ao lado da carroça de recicláveis dos pais das crianças. Uma criança desenhou uma borboleta voando sobre a casa da família. Uma criança se utilizou da janela que as crianças pulavam toda noite no seu desenho e fez as três crianças atravessando esse elemento de mãos dadas. Duas crianças desenharam o cachorro da família, uma desenhou ele na cor preta e bem perto do real dentro da caixa e outra desenhou ao lado do carrinho de recicláveis na cor marrom.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No curta *Naiá e a Lua*, observamos uma forte presença de ícones naturalistas, como árvores, a lua, as estrelas, o lago e planta vitória-régia, que, embora inspirados diretamente nos elementos da narrativa, foram muitas vezes reproduzidos com formas padronizadas e cores estereotipadas. As árvores, por exemplo, presentes em 32 dos 36 desenhos, foram majoritariamente representadas com tronco marrom e copa verde arredondada, sinalizando uma iconicidade de segunda ordem, ou seja, uma representação baseada em convenções visuais internalizadas e não necessariamente referenciadas na experiência direta. A lua, recorrente em 34 trabalhos, foi desenhada predominantemente em sua fase cheia, muitas vezes com cores variadas como azul, roxo e amarelo, indicando não apenas uma leitura estética, mas também simbólica, atribuída à personagem Naiá após sua transformação mítica. A vitória-régia apareceu em 20 desenhos, ora como planta, ora como suporte da personagem, funcionando como um índice do desfecho da narrativa e do mito amazônico.

A personagem Naiá foi representada por 21 crianças, em alguns casos com riqueza de detalhes (como a faixa vermelha nos olhos), mas também com traços estereotipados, como penas sobre a cabeça, remetendo a representações indígenas difundidas por mídias hegemônicas. Esse dado evidencia um embate entre o símbolo cultural local e a permanência de imagens amplamente difundidas que ainda ocupam o imaginário infantil. Em contrapartida, a representação das ocas e redes, embora menos frequente, indica uma possível aprendizagem atitudinal ligada à valorização da cultura indígena, principalmente nos casos em que os desenhos se afastaram do modelo da casa urbana tradicional para reproduzir moradias circulares, com telhados de palha e redes penduradas.

Já em *Águas de Romanza*, os signos predominantes deslocam-se para os contextos da aridez e da resiliência sertaneja. O sol, presente em 34 dos 39 desenhos, é um índice imediato da paisagem nordestina, sendo representado com raios intensos e, muitas vezes, em posição central na composição, o que pode simbolizar sua presença dominante na vida cotidiana da personagem Romanza. As nuvens e a chuva, por vezes confundidas com a irrigação artificial, aparecem em contextos ambíguos, revelando limites conceituais ainda em construção sobre os fenômenos naturais e tecnológicos. O regador e a plantação de milho, embora representados por uma parcela menor de crianças (10 e 13, respectivamente), funcionam como ícones de práticas agrícolas e como índices de escassez hídrica, tema central do curta.

A personagem Romanza foi desenhada por 22 crianças, representada com diferentes roupas e em diversas situações, como carregando água, soprando o dente-de-leão ou interagindo

com a família. Nessas representações, emergem aprendizagens atitudinais relacionadas ao cuidado, ao trabalho coletivo e à afetividade familiar, reforçadas pela presença do burro e da carroça (em sete e cinco desenhos, respectivamente), bem como pelo uso recorrente de símbolos como o dente-de-leão voando, que sintetiza a dimensão poética da narrativa. Notamos também uma transição no uso das cores e na representação do solo, que passa do verde vivo de *Naiá e a Lua* para tons terrosos e ocres, demonstrando uma leitura atenta e sensível às diferenças ambientais entre as histórias apresentadas.

No curta *As coisas que moram nas coisas*, os desenhos revelaram uma diversidade ainda maior de signos e interpretações, marcando um avanço procedimental em termos de organização narrativa e composição visual. As casas, representadas por 18 crianças, variaram entre moradias simples e edifícios urbanos, sugerindo diferentes referências territoriais, enquanto a presença do asfalto (seis desenhos) e da grama (oito desenhos) evidencia a justaposição entre o natural e o construído. O carrinho de recicláveis, signo central do curta, apareceu em 11 produções, geralmente associado a sacos coloridos, objetos reutilizáveis e movimento, indicando uma leitura crítica das práticas de consumo e descarte.

A caixa mágica, presente em 17 desenhos, foi especialmente reveladora do potencial criativo e interpretativo das crianças. Embora inspirada diretamente em um dos elementos do filme, seu conteúdo variou amplamente, de lápis de cor a brinquedos, de animais a pessoas, funcionando como um símbolo da imaginação infantil e como índice das vivências pessoais que cada criança atribuiu ao objeto.

O uso de balões de fala, corações e expressões faciais em algumas produções indicou apropriações de recursos das histórias em quadrinhos, sugerindo aprendizagens procedimentais ligadas à construção de sentido por meio da linguagem visual. A representação dos protagonistas, crianças negras que brincam, criam e reinventam o espaço urbano, foi significativa em termos de representatividade, ainda que apenas parcialmente tematizada nos desenhos. Quando presente, foi marcada por detalhes de roupa, cabelo e gestos, denotando identificação afetiva e reconhecimento de subjetividades.

De maneira geral, os desenhos analisados permitiram identificar níveis variados de iconicidade, de ícones realistas a signos simbólicos altamente elaborados, assim como a emergência de leituras críticas e poéticas das realidades retratadas nos curtas. A incorporação de elementos não visíveis nos filmes, o uso de convenções visuais próprias da cultura infantil e as releituras criativas demonstraram aprendizagens conceituais sobre meio ambiente e diversidade cultural, procedimentais relativas à linguagem gráfica e simbólica, e atitudinais voltadas à valorização da alteridade, da solidariedade e do pertencimento territorial. Assim, o

exercício de desenhar a partir das experiências audiovisuais revelou-se não apenas como um modo de expressão, mas também como uma potente ferramenta de investigação sobre os modos como as crianças compreendem e significam o mundo à sua volta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como o cinema nacional pode contribuir para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à reflexão sobre os diferentes modos de habitar as paisagens brasileiras. A análise das ilustrações das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental demonstrou que o cinema é um recurso potente para despertar percepções geográficas, culturais e sociais nos estudantes. Por meio das imagens, narrativas e signos presentes nos filmes, os alunos puderam construir interpretações sobre o território brasileiro que dialogam com suas próprias experiências de vida, ampliando sua compreensão sobre a diversidade de paisagens, modos de vida e relações socioespaciais existentes no país.

Com base na semiótica de Peirce, foi possível identificar, nos desenhos das crianças, diferentes tipos de signos que expressam suas percepções sensíveis, memórias visuais e construções culturais sobre o espaço geográfico. Ícones surgem como representações diretas da paisagem, índices surgem como indícios de relações não explícitas e símbolos, como construções culturais mais abstratas. O cinema, nesse processo, se mostrou um recurso potente para aproximar os alunos de realidades territoriais distantes, promovendo reflexões sobre as desigualdades espaciais e fortalecendo um ensino de Geografia interdisciplinar e contextualizado.

Concluimos, portanto, que o uso do cinema nacional no ensino de Geografia não apenas contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura crítica da paisagem, como também permite que os alunos reconheçam o território brasileiro como um espaço múltiplo, vivo e em constante transformação. Assim, a partir dos resultados dessa pesquisa, sugerimos que os educadores e educadoras incorporem obras cinematográficas brasileiras em suas práticas pedagógicas de forma intencional e crítica, criando espaços de diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade sociocultural dos estudantes. Dessa forma, o cinema pode deixar de ser apenas entretenimento e se consolidar como ferramenta formadora de sujeitos mais conscientes e engajados.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Aline Ramirez de; Konopatzki, Evandro André; LIMA, Ivone Terezinha Carletto de; KONOPATZKI, Angélica da Silva Lima. A influência da prova Brasil no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v.8, n.16, 2017.
- BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode; CASSOL, Roberto. Multiletramentos e multimodalidade na cartografia escolar para o ensino de geografia: considerações gerais. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.01-10, 2019.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: um tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n.66, p. 227-247, 2005.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1981.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.
- LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; MEANEY, Maria Cristina; SANTIAGO, Camila; CANUTO, Maurício; SANTOS, Jessica Aline Almeida dos. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v.10, n.3, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso De. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.
- MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação**, Goiânia, v.31, p. 277-290, 2006.
- MARTINES, Alexandre Robson; PAVARINA, Etefania Cristina. A competência semiótica e o processo educacional: a multimodalidade na elaboração de estratégias na aula de geografia. **Kiri-Kerê: Pesquisa em ensino**, n.20, Dossiê Temático, 2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**, 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RAMOS, Ana Lúcia Azevedo.; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.5, n.10, 2010.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- SILVA, Rafaela Menezes da; GOELZER, Sandy; SOUSA, Jaqueline Noble Masvi de. Multimodalidade e multiletramentos em geografia: ensinando e aprendendo com o circuito pedagógico na Escola Santa Helena, em Santa Maria/RS. **Estrabão**, v.4, 2023.

SPODE, Pedro Leonardo Cezar; NYLAND, Vanessa; RIZZATTI, Maurício; BATISTA, Natália Lampert. Multiletramentos, ensino de geografia e lugar: aplicações e possibilidades. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v.5, n.2, 2022.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n.18, p. 95-114, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Apresentação. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. **Telas da Docência**: professores, professoras e cinema. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; GRAMMONT, Maria Jaqueline De; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores. **Educação em Foco**, v.17, n.24, p.123–143, 2014.