

Universidade Federal de Minas Gerais

Instituto de Geociências

Departamento de Geografia

Daniel Moreira de Souza

Percorrendo fronteiras e ultrapassando limites: o uso da  
análise fílmica como potencialidade no ensino de geografia.

Belo Horizonte

2016

Daniel Moreira de Souza

Percorrendo fronteiras e ultrapassando limites: o uso da análise fílmica como potencialidade no ensino de geografia

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

Área de concentração: Organização do Espaço

Linha de pesquisa: Teoria, Métodos e Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rogata Soares Del Gáudio

Belo Horizonte

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

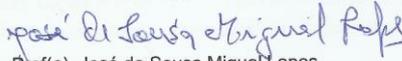
**Análise Fílmica e o ensino de geografia: entre fronteiras e limites**

**DANIEL MOREIRA DE SOUZA**

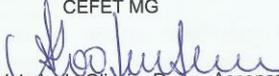
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em GEOGRAFIA, área de concentração ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.

Aprovada em 11 de agosto de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Rogata Soares Del Gaudio - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). José de Sousa Miguel Lopes  
UEMG

  
Prof(a). Matusalém de Brito Duarte  
CEFET MG

  
Prof(a). Valéria de Oliveira Roque Ascencão  
UFMG

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2016.

## **Agradecimentos.**

Gostaria de agradecer primeiramente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo oferecimento de uma bolsa de pesquisa sem a qual não teria conseguido elaborar esta dissertação.

Aos professores do CEFET-MG, Felipe e Luiz e a professora Letícia que gentilmente cederam suas aulas para que eu realizasse essa pesquisa. Foram além e me ajudaram a manejar os alunos em certos momentos. Meu muito obrigado.

Aos estudantes do segundo ano do ensino médio-técnico em Meio Ambiente por aceitarem serem os sujeitos dessa pesquisa. Eu aprendi muito com vocês. Esse trabalho é tão de vocês quanto é meu.

Aos colegas do mestrado e doutorado da UFMG, em especial do Instituto de Geociências da UFMG (IGC) pelas dicas, sugestões, críticas e trocas de ideias acerca da minha pesquisa e além da mesma. Vocês foram fundamentais.

Aos funcionários do IGC sem distinção que, de forma direta ou indireta, possibilitaram essa pesquisa.

A professora Doralice pela atenção e carinho para comigo e pela leitura acurada e atenta da minha pesquisa e obrigado por ceder parte de sua disciplina na graduação para que eu pudesse “testar” minha oficina de linguagem de cinema. Serei eternamente grato.

Agradeço aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr Matusalém Duarte., Prof. Dr. José Sousa Miguel Lopes e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria de Oliveira Roque Ascensão pelas preciosas sugestões e análises. Agradeço-os imensamente pelo saber compartilhado.

Aos amigos Vandeir Robson (obrigado pelas conversas) e Malena Nunes - obrigado por me indicar a Rogata -, que conheci no CEFET-MG e que sempre me incentivaram a ser um professor melhor com o compartilhamento de ideias e saberes.

Aos meus amigos Paulo e João por sempre acreditarem em mim e sempre me inspirarem a buscar o título de mestre. Vocês são preciosos.

Aos meus amigos que fiz na faculdade, em especial, Ângelo, Lula, Jean, Juliano e Diego. As inteligências que possuem sobre vários e diversos aspectos da vida - fora e dentro da Universidade- me mudaram para sempre. E Gati, obrigado pelas conversas sobre cinema.

A minha querida orientadora Rogata Soares Del Gaudio, que sempre acreditou nessa pesquisa e em mim, desde a época que essa pesquisa era um apanhado de ideias malucas e sem nexos. Você é meu norte acadêmico.

Ao meu querido professor Marcelo Zanetti pela inspiração em ser o professor que é. Você é uma bússola para o professor que sou.

A minha família, em especial, meu padrasto Zeca e meus irmãos Douglas e Pedro por sempre acreditarem em mim e obrigado pelas brigas e risadas do cotidiano.

A minha mãe, que mesmo sem entender bem o que é um mestrado (tem formatura?), nunca deixou de me apoiar em todos os momentos e de todas as maneiras. Você é uma guerreira que superou muita coisa nessa vida. Te amo demais, mas não fique muito convencida tá?

Meu querido e amado pai. Você é meu Cruzeiro do Sul e sempre que me vejo em perdição, eis você lá do alto me guiando. Minha referência de dignidade e caráter e meu amor eterno.

À Talita que é minha luz no fim do túnel. Dedico-lhe essa dissertação

*Nós cruzamos a fronteira e sempre estivemos lá.  
Quantas fronteiras uma pessoa tem que cruzar  
para se achar em um lar?*

Do filme "o passo suspenso da cegonha" de

*Theo Angelopoulos-1991*

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é analisar a potencialidade da análise fílmica no ensino de geografia. Adotando a fronteira como categoria de análise, buscamos por meio das funções estilísticas da linguagem do cinema (nesse caso, enquadramento, direção de arte e movimentos de câmera), analisar se esta potencializa o ensino da categoria fronteira em sala de aula. Seguindo os pressupostos da Aprendizagem Significativa (Ausubel), e adotando instrumentos de intervenção da Pesquisa-ação (Thiollent), buscamos elucidar se os alunos do segundo ano do ensino médio-técnico do curso de meio ambiente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) potencializaram seus conhecimentos acerca do conceito de fronteira utilizando a análise fílmica. Foram realizadas cinco intervenções em sala de aula com o intuito de aplicar a teoria da aprendizagem significativa para considerar se de fato, a análise fílmica potencializa o ensino de geografia. A primeira intervenção consistiu na aplicação do instrumento de pesquisa para entender quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que é fronteira e funções estilísticas da linguagem do cinema. A segunda foi a oferta de uma oficina de cinema para potencializar os conhecimentos dos alunos acerca da análise fílmica. Já a terceira e quarta intervenções, foram a exibição dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor” respectivamente, para que os estudantes utilizassem por meio das funções da linguagem do cinema, seus conhecimentos para identificar a fronteira contida nos filmes. A quinta e última intervenção teve como intuito uma sistematização das discussões e a reaplicação do instrumento de pesquisa para avaliar se ocorreram mudanças em seus conhecimentos de fronteira por meio da análise fílmica. Podemos dizer que houve um alargamento dos subsunçores-fronteira por parte dos estudantes e em alguns casos, ocorreu uma resignificação daquilo que conceituavam fronteira antes da intervenção, provando a eficácia da análise fílmica como potencializadora do ensino de geografia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa, Ensino de geografia e Cinema

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the potential of film analysis in geography teaching. Adopting the category of border to analyse, we seek through the stylistic functions of the language of cinema (in this case, framing, art direction and camera movements) to analyze whether it potentiates the teaching of the category border in the classroom. Following the assumptions of Meaningful Learning and adopting intervention instruments of action research, we sought to elucidate whether the students of the second year of the environment degree in high-technical education of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) potentiated their knowledge of the border concept by using film analysis. The first intervention consisted in the application of a research tool to understand what the previous knowledge of students about what is border was and stylistic functions of the language of cinema. The second was the offering of a movie workshop to enhance the knowledge of students about film analysis. The third and fourth interventions were viewing the films "Goodbye Lenin" and "The Neighboring Sounds" respectively, so that students would use, through the functions of the language of cinema, their knowledge to identify the border contained in the films. The fifth and final intervention was intended at systemizing the discussions and the reapplication of the research tool to assess whether any changes occurred in their border knowledge through film analysis. We can say that there was a widening of subsumers-border by the students and, in some cases, there was a reinterpretation of what conceptualized border before the intervention, thus proving the effectiveness of film analysis as potentiator of geography teaching

Keywords: Meaningful Learning, Geography teaching and Cinema

## SUMÁRIO

**Introdução: O plano geral de um roteiro de pesquisa.....PÁG. 13**

**Capítulo 1: A definição dos limites a serem respeitados e das fronteiras a serem transpostas; metodologia da pesquisa.....PÁG. 16**

*Delimitando os objetivos a serem cumpridos..... Pág.16*

*Por que se ocupar dessa temática? Justificativas..... Pág.18*

*Metodologia: a trajetória da e na fronteira entre cinema e ensino.....Pág. 22*

*O curso de meio ambiente no CEFET-MG. Nosso lócus de pesquisa.*

*Organização curricular - técnico em meio ambiente – CEFET-MG.....Pág. 26*

*Traçando limites para estabelecer fronteiras: os procedimentos metodológicos de campo para a produção e coleta de dados..... Pág. 32*

*O processo de demarcação do traçado: descrição das cinco fases da Intervenção.  
.....Pág 37*

**Capítulo 2. Aprendizagem significativa em sala de aula: Aprender o que os alunos sabem para potencializar o saber que apreendem..Pág.43**

*Por que Aprendizagem significativa por recepção?.....Pág.43*

*Principais conceitos da aprendizagem significativa por recepção.....Pág.48*

*Formas e tipos de aprendizagem significativa.....Pág.52*

*Considerações metodológicas sobre análise dos dados da pesquisa acerca da aprendizagem significativa.....Pág.59*

*Mapear conceitos na fronteira entre conhecimentos. O papel dos mapas conceituais para organização de conhecimentos dos alunos.....Pág.62*

**CAPÍTULO 3 - Linguagem do cinema na fronteira ou fronteira na linguagem do cinema? Terminologias e conceituações sobre imagem e linguagem fílmica.....Pág. 65**

*Derrubando o muro e construindo uma ponte entre imagem-dispositivo e imagem-relação.....Pág.66*

*Filmes não existiriam se nossa visão fosse perfeita. Ainda bem que não é.....Pág.71*

*O que olhamos em um filme quando o filme é visto? Conceituando a linguagem do cinema em sala de aula.....Pág.73*

**CAPÍTULO 4 – A fronteira: entre o conhecimento prévio e o conhecimento potencial dos estudantes e a análise fílmica.....Pág.93**

*Traçando uma narrativa sobre o conceito de fronteira.....Pág.93*

*Filme como instrumento didático: resultados, comparações e considerações acerca da fronteira por meio da análise fílmica.....Pág.103*

*As concepções prévias de fronteira dos estudantes.....Pág. 104*

**Considerações finais: Sobem os créditos finais desta narrativa científica.....Pág.116**

**Referências.....Pág. 119**

**Anexo.....Pág. 123**

**Apêndice.....Pág. 128**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BIC-Jr- Bolsa de Iniciação Científica Júnior**

**CEFET-MG- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**

**ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio**

**FAPEMIG- Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais**

**IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**RMBH- Região Metropolitana de Belo Horizonte**

**UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais**

**TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Matriz Curricular para os Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada – Meio Ambiente.....	Pág.26
Quadro 2: Mapa conceitual de nossas opções de aprendizagem e seu funcionamento.....	Pág.63
Quadro 3: Respostas obtidas pelo instrumento prévio acerca da linguagem cinematográfica.....	Pág.85
Quadro 4: Mapa conceitual elaborado a partir do instrumento prévio.....	Pág.86
Quadro 5: Respostas obtidas pelo instrumento pós-intervenção acerca da linguagem cinematográfica.....	Pág.88
Quadro 6: Mapa conceitual elaborado a partir do instrumento pós-intervenção.....	Pág.89
Quadro 7: Respostas obtidas pelo instrumento prévio acerca do que é fronteira...Pág.	106
Quadro 8: Mapa Conceitual elaborado a partir do instrumento prévio.....	Pág.107
Quadro 9: Respostas obtidas pelo instrumento pós-intervenção acerca do que é fronteira.....	Pág.112
Quadro 10: Mapa conceitual elaborado a partir do instrumento pós-intervenção..	Pág.113

## **Introdução: O plano geral de um roteiro de pesquisa.**

O olhar é sempre um exercício que se faz no presente. O objeto - a obra de arte - se presentifica no momento de minha ação: não importa o quão antiga ou nova ela seja. Ao olhar, invocamos tantas imagens guardadas na memória, estabelecemos redes e tecemos sentidos e significados. Ao puxar a teia da memória, criamos séries e estabelecemos relações. Em face de uma obra o passado não cessa de se configurar diante de nós. Não importa sua idade. Se marcada pelas ranhuras deixadas pelo tempo ou se ainda exala tinta fresca: se corre numa velocidade de 24 quadros por segundo ou é composta por pixels (LUCAS, 2009, pág., 107)

O cinema salvou minha vida. Explicarei ao longo dessa introdução o porquê. Lembro bem do primeiro filme que assisti no cinema. Foi “O Rei Leão” em 1994, no antigo Cine Brasil. Recordo-me de estar acompanhado de meu irmão, meu amigo Thiago e de meu pai, que nos guiava pelo centro de Belo Horizonte. Eu tinha dez anos e lembro que a ida ao cinema era muito mais do que assistir a um filme. Era um evento e como tal, envolvia todo um ritual, desde a escolha da roupa até do que comer durante e após a sessão. O primeiro impacto foi com a locação. O antigo Cine Brasil (hoje reaberto como um centro cultural) era imponente. Uma fila enorme – e para as proporções escalares de uma criança ainda maior - nos aguardava para a compra do ingresso. Meu pai nos tranquilizou dizendo que tinha espaço para todo mundo e que veríamos o filme apesar da fila estar grande. Após conseguirmos os ingressos, entramos e boquiabertos, ficamos sem saber qual lugar escolher entre os mais de mil assentos do cinema divididos em dois andares. Optamos pelo segundo andar e por uma fileira que comportasse nós quatro em sequência e que também fosse mais central para ver a tela. A tela? Bem, a tela nos intimidou e não conseguíamos falar muito sobre o quão grande era ela para nós. Meu pai parecia rir de nossa primeira impressão do cinema. Confesso que durante a sessão não conseguia prestar muita atenção no filme. A opulência e a beleza do lugar e da manifestação das pessoas em relação ao filme me atraíam mais. Foi possível ouvir alguém no primeiro andar chorando de soluçar após a morte do pai de Simba. No fim, meu pai visivelmente emocionado com o filme ateu-se a dizer: “vamos comer um pastel no chinesinho?” O chinesinho era uma pastelaria localizada na Galeria do Ouvidor comandada por um chinês, que meu pai - que trabalhava na época, no Banco Bandeirantes, ali perto - já conhecia. Após comermos, fomos embora para casa e esse momento jamais saiu da minha memória.

Mais ou menos quatro anos depois, meu pai já falecido, vítima de um ataque cardíaco, tinha semeado em mim o amor pelo cinema. Após sua morte prematura e inesperada, minha mãe entrou em uma profunda depressão. Ela não conseguia nem fazer o café. Graças a ajuda dos vizinhos, amigos e familiares, ela reergueu sua vida e as nossas, inclusive casando novamente e nos dando um irmão maravilhoso que é nossa luz no fim do túnel. Nesse ínterim, para fugir de casa e das lembranças do meu velho, vi no cinema uma fuga para a realidade. Estudava na parte da manhã no CEFET-MG e ocasionalmente ia ao cinema na parte da tarde. Via de tudo e sempre buscava conversar com pessoas que também freqüentavam o espaço antes e após as sessões. Além disso, sempre alugava filmes que me eram sugeridos pelos amigos e freqüentadores das salas. Eu parecia uma esponja nova em folha, absorvendo dicas de filmes e os buscando em locadoras. Lembro-me de uma situação em que parentes de Brasília estavam em minha casa, mas chovia muito. Não tínhamos como sair de casa. Vi minha mãe sem saber o que fazer para entretê-los e sugeri que assistíssemos “O Exorcista” - edição em VHS duplo com os bastidores - que eu tinha alugado. No fim, ela disse que eu tinha “salvado o dia”. Os filmes é que me salvaram da depressão e produziram em mim a capacidade de aprender muito sobre muita coisa. Foi um aprendizado significativo sem nem saber ainda sobre essa teoria educacional. E anos depois me lembro dessas histórias para perguntar: Se os filmes criaram em mim significados profundos, poderiam criar significados também para outros? E se compartilhássemos esses significados com outras pessoas em busca de um aprendizado?

Já como professor, sempre enxerguei na exibição de filmes um meio de aprendizagem de conteúdos geográficos. Frequentei cursos específicos de linguagem do cinema e sempre busquei associar meu lazer preferido com minha profissão. Em especial, quando me tornei professor substituto do CEFET-MG entre 2011 e 2013, onde participei como co-orientador de um projeto de iniciação científica que associava a categoria território com a exibição de filmes em sala de aula. Desde lá, questões acerca da interseção cinema-ensino de geografia e aprendizagem sempre me eram recorrentes.

Essa pesquisa é resultado dessas experiências significativas, de estudos teóricos e empíricos para saber se de fato a análise fílmica potencializa o ensino de geografia e em especial, a aprendizagem do conceito de fronteira junto aos alunos da educação básica. O percurso começa com a elaboração e o detalhamento da metodologia e como as escolhas metodológicas foram justificadas ao longo do processo de pesquisa.

No segundo capítulo, estabelecemos conceituações acerca da teoria de aprendizagem significativa, que foi nossa escolha metodológica para avaliar a potencialidade da análise fílmica em sala de aula. Seus pressupostos, suas aplicações e dentre elas, quais foram utilizadas por nós nessa pesquisa.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a conceituar e elucidar nossas escolhas teórico-metodológicas acerca da linguagem cinematográfica. Buscamos conceituar de forma didática os termos da sétima arte e sua utilização associadas à aprendizagem significativa para, enfim entender o conceito de fronteira trazido pelos sujeitos da pesquisa e verificarmos se ele foi de fato alterado por meio da análise fílmica.

No quarto capítulo, inicialmente buscamos a partir de fontes teóricas, entender o conceito de fronteira para alguns autores. Em seguida, buscamos enfim responder nossa questão de pesquisa por meio da análise dos instrumentos de pesquisa pré e pós-intervenção em sala de aula.

Nas considerações finais, buscamos trazer possíveis questões a serem investigadas a partir do cumprimento de nosso objetivo e assim fazer com que essa pesquisa possa ser uma luz no nevoeiro que é o campo de estudo cinema-aprendizagem e ensino de geografia.

## **Capítulo 1: A definição dos limites a serem respeitados e das fronteiras a serem transpostas - metodologia da pesquisa.**

### **Delimitando os objetivos a serem cumpridos.**

Essa pesquisa intenta compreender se e de que modo a crítica cinematográfica pode contribuir para aprimorar a compreensão do conceito de fronteira junto aos estudantes<sup>1</sup> do nível médio da educação básica. Cabe dizer que para AUMONT e MARIE (2003, pág. 68/69), crítica é um exercício que consiste em examinar uma obra para determinar seu valor em relação a um fim (a verdade, a beleza, etc.). Portanto, ela possui a dupla função de informação e de avaliação. Já a análise tem por objetivo esclarecer o funcionamento e propor uma interpretação da obra artística. Assim, a análise é o meio por onde se obtém a crítica (o fim). As questões que norteiam a presente investigação dizem respeito tanto ao cinema quanto a geografia, que são dinâmicos e respondem as mudanças sociais de forma bem rápida, apesar de nem sempre claras à primeira vista. Ambos podem se encontrar em sala de aula, ainda que o uso do primeiro, na maioria das vezes, seja para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de alguns conceitos e temáticas próprias da Geografia.

O cinema é com certeza, umas das artes mais populares e mais utilizadas como método ou dispositivo didático (TURNER, 1997). O cinema é uma verdadeira "arte presencial", constituída de forma e estilo em um determinado tempo e espaço de uma história, acontecendo e desenvolvendo-se ao mesmo tempo em que o espectador acompanha a narrativa em movimento (VIEIRA E HASS, 2010). O cinema é recheado de símbolos cognitivos e de regras imagéticas que podem ser assimiladas e apreendidas de forma bastante enriquecedora pelo espectador e desse modo, integrado ao ensino das disciplinas escolares, que de acordo com Chervel, “correspondem ao componente do currículo de um curso e é por meio da disciplina escolar que se organiza o ensino no interior da escola” (1990, pág. 24). A linguagem cinematográfica<sup>2</sup> na interface com o ensino,

pode ser um elemento bastante provocativo da curiosidade do aluno. Através da utilização do filme na sala de aula, os alunos podem querer saber mais sobre o tema narrado, desde que correspondente à matéria

---

<sup>1</sup> Utilizamos ao longo da pesquisa o substantivo aluno como sinônimo de estudante. Ambos se encontram na redação e são usados para denominar nossos sujeitos de pesquisa. O revezamento do uso de alunos e estudantes tem como fim evitar repetições na redação para evitar uma leitura cansativa.

<sup>2</sup> Cabe explicar que linguagem cinematográfica é o fim e a análise fílmica é o meio por onde se obtém um entendimento da linguagem do audiovisual. Para fins de redação, usaremos linguagem fílmica e linguagem cinematográfica como sinônimos.

trabalhada na sala de aula. **O filme não pode ser uma experiência vazia, sem conexão com os temas que são ensinados na sala de aula.** Afinal, deve estar inserido no contexto do aprendizado escolar, e também não pode ser utilizado como um recurso de substituição da atividade do professor, o qual deve estar sempre à frente da experiência de ensino. Entende-se que o filme serve como um complemento à atividade docente, que pode beneficiar-se de uma série de recursos a fim de despertar o interesse, a curiosidade, enfim, a própria vontade de aprender nos alunos. (VIEIRA e HASS, 2010, pág.5 grifos nossos)

Cabe indagação acerca do trecho grifado na citação anterior de VIERA e HASS (2010). A ideia de que o cinema “não pode ser uma experiência vazia, sem conexão com os temas que são ensinados em sala de aula” não soa como uma imposição? Não parece que isso visa limitar a exibição fílmica a apenas um aspecto de ensino-aprendizagem ditado pelo professor sem uma contestação e compreensão dos alunos?

Em sala de aula, questões relacionadas à qual método didático e/ou técnica de ensino a ser utilizada para o ensino-aprendizagem dos temas/conteúdos geográficos sempre nos foram recorrentes. Organizamos essas indagações, que foram hierarquizadas do nível geral para o particular com o intuito de pensarmos sobre nossa questão de pesquisa da seguinte maneira:

- ▶ Em que medida o cinema pode ser utilizado em sala de aula para além de mera ilustração?
- ▶ De que forma o cinema pode ser apreendido e utilizado de modo a auxiliar na construção de conceitos escolares, em especial, no campo da geografia?
- ▶ Como é apreendida a interseção entre geografia e cinema pelos alunos?
- ▶ A ciência geográfica possui categoriais analíticas que precisam ser mais bem-conceituadas em sala de aula. A exibição de filmes auxilia na definição e compreensão desses conceitos por parte dos estudantes?
- ▶ A crítica cinematográfica, por meio de seus pressupostos e técnicas, pode auxiliar no aprimoramento tanto da apreensão fílmica, quanto de determinados conceitos mais abstratos, a exemplo da fronteira por parte dos estudantes?
- ▶ Como educar e instigar o olhar por meio da análise fílmica na produção e compreensão de conceitos espaciais, a exemplo de fronteira junto aos estudantes da escola básica, nível médio/técnico. Chegando assim a nossa questão que é
- ▶ Quais possibilidades e limitações a análise fílmica traz à compreensão do conceito de fronteira no ensino da geografia?

A perspectiva desta pesquisa foi considerar resultados obtidos por meio de uma intervenção em sala de aula, a partir de instrumentos de pesquisa relacionadas à pesquisa-ação (Thiollent, 2011), buscando analisar as relações entre geografia, cinema e aprendizagem por meio de atividades como a utilização de instrumento de pesquisa pré e pós intervenção, oferta de uma oficina de linguagem cinematográfica, exibição dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor” e a realização de um seminário final com os estudantes acerca dos conceitos apreendidos em relação às suas concepções a respeito da análise fílmica e à fronteira.

Foi **objetivo geral** dessa pesquisa, portanto, compreender quais as potencialidades do uso da análise fílmica no ensino de geografia junto aos estudantes, a partir de instrumentos de pesquisa associados à pesquisa-ação, em especial, para apreensão do conceito de fronteira.

Como objetivos específicos, buscamos:

- \* Aprofundar a discussão em torno da relação entre cinema e ensino de geografia, por meio da construção, avaliação e análise de possibilidades de mediação entre cinema e ensino tendo como foco a crítica cinematográfica e instrumentos de pesquisa relacionados à pesquisa-ação.
- \* Discutir e compreender como ocorre a apreensão, pelos estudantes, do conceito de fronteira a partir do uso da análise fílmica, tendo como pressupostos alguns princípios relacionados à teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003).
- \* Discutir e analisar o potencial da linguagem cinematográfica, por meio de seus códigos e normas, para a apreensão do conceito de fronteira no ensino da geografia junto aos alunos da educação básica de nível médio/técnico.
- \* Descobrir e analisar as concepções dos alunos do curso técnico de Meio Ambiente do CEFET-MG a respeito de fronteira - previa e posteriormente ao desenvolvimento de atividades práticas com eles, relacionadas às técnicas de pesquisa-ação -, para avaliar a potencialidade do uso da Análise Fílmica no ensino da geografia.

### **Por que se ocupar e traçar fronteiras sobre essa temática? Justificativas**

Como professor, questões relacionadas à qual recurso didático ou técnica de ensino a ser utilizada para o ensino-aprendizagem dos temas/conteúdos geográficos para os alunos sempre me foram recorrentes. Em especial no período de 2011 a 2013, quando fui professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(CEFET-MG), lecionava utilizando filmes como dispositivo didático. Após fazer um curso de crítica e linguagem cinematográfica na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2011, passei a abordar também, para além dos conteúdos relacionados a uma temática específica, aspectos e códigos imagéticos dos filmes com os estudantes. A intenção era contribuir para que esses pudessem relacionar aspectos e códigos dos filmes exibidos aos conteúdos geográficos. Percebi que ao analisarem certos aspectos estilísticos do cinema como fotografia ou movimentos de câmara<sup>3</sup>, os estudantes conseguiam também produzir reflexões importantes e instigantes a respeito de determinados conteúdos escolares afeitos a geografia escolar nos filmes. Para os propósitos dessa pesquisa, entendemos que

Con demasiada frecuencia se piensa que entre la geografía científica producida por los investigadores y la geografía escolar enseñada por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento geográfico escolar deriva del conocimiento geográfico científico a través de un proceso de simplificación, de reducción y de adaptación que respeta lo esencial de este último. Se trata, en efecto, de un mito profundamente arraigado que es preciso desterrar, pensando y teorizando la enseñanza de la geografía desde una perspectiva muy diferente que infantilice las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela. (...) En primer lugar, saberes científicos y saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los primeros persiguen su reconocimiento como «verdaderos», los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. Además, los saberes científicos se alimentan de los problemas a los que la ciencia debe tratar de dar respuesta, de manera que el saber se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, dado que va dirigido a unos determinados alumnos en función de un aprendizaje que deben realizar. (...) Ambos tipos de saberes también difieren en la organización del texto que los contiene. Las elaboraciones científicas se presentan a través de una gran diversidad de documentos, teniendo en cuenta sus finalidades, sus reglas y condiciones de producción y sus destinatarios. En un extremo se sitúan los estudios de problemas concretos, cuyos resultados se dan a conocer a través de publicaciones especializadas; en el otro hallamos las síntesis de diferente extensión y de carácter más o menos divulgativo, modalidad que muestra la mayor proximidad entre los saberes científicos y los saberes escolares, dado que este es el referente que normalmente los profesores utilizan. Por su parte, en el caso de los saberes enseñados suele optarse por textos cerrados y marcados con signos que indiquen claramente a los

---

<sup>3</sup> Usaremos a definição de Estilo de BORDWELL (1997), que corresponde ao resultado de escolhas feitas pelo cineasta em circunstâncias históricas particulares que leva em conta o contexto sócio espacial e temporal em que a obra foi realizada e para quais fins. Resumindo, para BORDWELL (1997) Estilo Cinematográfico se baseia na seguinte questão: “Como aquele filme foi feito?”. Para a análise do Estilo, é necessário estudar a utilização das funções (ou categorias) imagéticas específicas, tais como Direção de Arte, Figurino, Som, Enquadramento e Movimento de Câmera, Fotografia e etc. Ainda para BORDWELL (1997), algumas funções estilísticas se destacam ou são mais utilizadas do que outras em um determinado filme para a construção do audiovisual e cabe ao pesquisador, com o embasamento teórico necessário, delimitá-las, analisá-las e avaliá-las na obra e como as mesmas podem abarcar o estudo de seu objeto de pesquisa.

alumnos lo que es importante y, por tanto, lo que deben aprender; este tipo de discurso está organizado de acuerdo con una lógica expositiva que se considera natural y evidente: del relieve a las ciudades y a las actividades terciarias. Ahora bien, por encima de estas diferencias, es obvio que existen fuertes e indisociables relaciones entre el conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar<sup>4</sup>. (LESTEGÁS, 2002 pág 173-186)

Assim entendemos, de acordo com Lestegás (2002), que a geografia escolar é portadora de especificidades em relação à geografia acadêmica, embora consideremos também, a pertinência e o diálogo entre ambas.

Além disso, entendemos que a geografia escolar considera, de acordo com Lestegás (2000), a “aproximação com a cultura escolar e com a cultura dos alunos. É preciso saber ouvir e deixá-los representar o que são os conteúdos geográficos” (2000, pág.115).

Desse modo, para realização da pesquisa, consideramos na coleta dos dados, aspectos relacionados à cultura escolar e a cultura dos alunos, especialmente em relação ao nosso problema, que relaciona análise fílmica e apreensão do conceito de fronteira no ensino de geografia.

Outro aspecto que instigou o desenvolvimento dessa pesquisa se relaciona ao fato de ter sido co-orientador de um projeto de Iniciação Científica BIC-Jr (Bolsa de Iniciação Científica Júnior) no mesmo CEFET-MG, intitulado “Possibilidades do uso do cinema para a construção dos conceitos de Território e Territorialidade em alunos do ensino médio”, desenvolvido no período compreendido entre 2011 e 2012. Esse projeto de pesquisa foi coordenado pelo professor Matusalém de Brito Duarte, com financiamento

---

<sup>4</sup> Demasiadas vezes pensa-se que entre a geografia científica produzida por pesquisadores e a geografia escolar ministradas por professores há apenas uma diferença de grau; conhecimento geográfico escolar derivada de conhecimento geográfico científico através de um processo de simplificação, redução e adaptação que respeita a essência deste último. É na verdade um mito profundamente enraizado que devem ser banido, pensar e teorizar ensino de geografia de uma perspectiva muito diferente enfatiza as disparidades marcantes entre o conhecimento que a ciência produz e é ensinado na escola. (...) Em primeiro lugar, o conhecimento científico e o conhecimento ensinado servem a propósitos diferentes: enquanto a primeiro prossegue o seu reconhecimento como "verdadeiros", conteúdos escolares apenas tentam ser útil para a formação de pessoas que, em princípio, não vai ser especialistas e produtores de novos conhecimentos nas disciplinas relevantes. Além disso, a alimentação de conhecimento científico sobre os problemas que a ciência deve tentar responder, de modo que o conhecimento é constituído como ele é produzido; No entanto, o conhecimento escolar está organizado em torno de resultados, uma vez que se destina a um determinado alunos com base em aprender a executar. (...) Os dois tipos de conhecimento também diferem na organização do texto que os contém. elaborações científicas são apresentados através de uma ampla variedade de documentos, tendo em conta os seus objetivos, as suas regras e condições de produção e seus destinatários. Em um extremo, os estudos de problemas específicos, os resultados são divulgados através de publicações especializadas, estão localizados; por outro, encontramos a síntese de tamanho variável e mais ou modo de caracteres menos informativos que mostram a maior proximidade entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, uma vez que esta é a referência que os professores costumam usar. Enquanto isso, no caso do conhecimento ensinado costumam optar por textos fechadas e marcadas com sinais que indicam claramente aos estudantes o que é importante e, portanto, eles devem aprender; Este tipo de discurso é organizado segundo uma lógica narrativa que é considerado natural e óbvia: o alívio para as cidades e atividades terciárias. Mas, acima dessas diferenças, é óbvio que há relações fortes e inseparáveis entre conhecimento geográfico científico e conhecimento geográfico escolar ((LESTEGÁS, 2002 pág 173-186. Tradução nossa).

da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e contou com dois bolsistas, estudantes do ensino médio, a saber: João Paulo Flores de Souza e João Victor da Fonseca Oliveira. Os resultados dessa pesquisa encontram-se disponíveis no site do CEFET-MG ([www.cefetmg.br](http://www.cefetmg.br)). O desenvolvimento dessa pesquisa me instigou ainda mais a buscar compreender de que modo a interseção geografia-linguagem cinematográfica-aprendizagem pode ser um campo de estudo interessante, especialmente assentado na relação entre análise fílmica e ensino de geografia.

Outro motivo que justifica a importância desta pesquisa foi a aprovação e sanção do projeto de lei federal número 130006/14 de emenda a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de autoria do Senador Cristovam Buarque, determinando a exibição obrigatória de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas brasileiras. O diferencial desta lei é que ela afirma que o cinema deve ser incorporado ao currículo escolar, não como algo “solto” ou que não tenha uma função didática definida; mas ao contrário, que os filmes devem se articular ao desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. Portanto, essa lei garante que a exibição fílmica tenha relação direta com as disciplinas escolares nos âmbitos inter, trans ou multidisciplinares. Lembrando que ela determina, mas não garante a utilização do cinema como dispositivo didático por meio da disponibilização de materiais didáticos e dispositivos audiovisuais tais como filmes, salas e aparelhos de som para sua exibição, o que pode se constituir em um grande problema. Sem contar que isso irá demandar maior qualificação dos profissionais da educação e o desenvolvimento de metodologias de ensino que possibilitem construir de modo mais bem articulado os conteúdos das diversas disciplinas escolares com os filmes.

## **Como explicar a trajetória por e pela fronteira entre cinema e ensino?**

### **Metodologia**

Para responder nossas questões, em um primeiro momento procuramos traçar o referencial teórico da pesquisa e definir seus sujeitos. A construção do referencial, ele próprio na fronteira<sup>5</sup>, se situa na interseção entre a análise da linguagem cinematográfica, que se expressa por meio da crítica de cinema, e o ensino da geografia, por meio da exibição, estudo e da análise dos filmes como procedimento didático – centrado na construção, pelos estudantes, do conceito de fronteira.

### **O curso de meio ambiente no CEFET-MG<sup>6</sup>. Nosso lócus de pesquisa.**

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do segundo ano do curso de Meio Ambiente na modalidade ensino médio-técnico da educação básica do Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG). A escolha pelo CEFET-MG<sup>7</sup> se justifica pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, fui aluno do curso médio-técnico de turismo entre 2001 e 2004 e, além disso, ressalto o fato de haver trabalhado naquela instituição como professor substituto entre 2011 e 2013 e com isso, ter certa familiaridade com a rotina da instituição e seus pressupostos formativos. Além disso, o curso de meio ambiente pode ser situado numa situação de fronteira científica – Geografia, Biologia, Áreas gerenciais, entre outras -, espraiando em espaços que possibilitam uma maior investigação para a pesquisa no que tange o seu objetivo. Acreditamos que essa situação de “fronteira” do curso instiga nos estudantes, potencialidades para pensar não só a fronteira no ensino, mas a fronteira da e na atividade que cursam. Destacamos também o bom relacionamento com o corpo docente e administrativo do CEFET, o que facilitou o acesso e a autonomia no espaço escolar para a elaboração e desenvolvimento da metodologia de pesquisa, baseada em instrumentos de pesquisa relacionados à pesquisa-ação (THIOLENT, 2011).

Além do mais, o CEFET-MG é uma escola onde temos uma variedade de perfis discentes, seja em relação ao nível socioeconômico ou à dispersão geográfica dos estudantes - selecionados por meio de concurso público- muito concorrido - e oriundos

---

<sup>5</sup> De acordo com HISSA (2002 pág. 41), Fronteira também se mostra como espaço de transição, lugar de interpenetrações, campo aberto de interseções e que o que foi concebido para ser preciso, mostra-se vago.

<sup>6</sup> No Anexo 1, incluímos a autorização formal do CEFET/MG para realização dessa pesquisa. E como Anexo II incluímos os conteúdos programáticos de Geografia do das turmas de 1º e 2º anos médio/técnico da Instituição.

<sup>7</sup> Cabe dizer que não fizemos um histórico ou uma descrição da Instituição, que não é foco dessa pesquisa. Para mais informações acerca da história da Instituição, recomendamos a tese de PEREIRA, 2008.

de diversas regionais de Belo Horizonte e mesmo, de cidades da região metropolitana. Assim, os sujeitos da pesquisa são geograficamente bem distintos em termos domiciliares, diferenciando assim o CEFET-MG de escolas que concentram moradores de seu entorno.

De acordo com a lei federal 12711/12, metade das vagas reservadas ao processo seletivo dos cursos de educação profissional técnica de nível médio são organizados a partir do sistema de reservas de vagas. De acordo com o Edital 177/2014 para o processo seletivo para o ano letivo de 2015, a definição da reserva de vagas é efetuada da seguinte maneira

2.2. Reserva de vagas: as vagas destinadas à reserva seguirão os seguintes critérios, respeitando-se a ordem de classificação dos candidatos: 2.2.1. Em cada curso, por turno, as vagas serão destinadas exclusivamente aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. 2.2.2. As vagas serão preenchidas, por curso e turno, por candidatos que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas em proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas na população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), ou seja, 9,2% de pretos, 44,3% de pardos e 0,2% de indígenas. 2.2.3. No mínimo serão destinadas 25% dessas vagas a candidatos com renda bruta familiar a média igual ou inferior a um salário mínimo e meio, considerando os meses de junho, julho e agosto de 2014, respeitando-se a proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas na população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010). 2.2.4. No caso de não preenchimento das vagas, segundo os critérios estabelecidos nos itens 2.2.2 e 2.2.3, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. 2.2.5. Consideram-se escolas públicas para os fins deste Edital apenas e, tão somente, aquelas pertencentes à administração pública direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Edital 177/2014 disponível no endereço [www.cefetmg.br/editais](http://www.cefetmg.br/editais). Acesso em 3 de Abril de 2015)

Dessa forma, acreditamos que a diversidade de perfis socioeconômicos da Instituição produz uma gama de capitais culturais<sup>8</sup> diversos, que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos seus resultados.

Além do mais, em relação ao curso específico que escolhemos para desenvolver a pesquisa com os estudantes - Técnico em Meio Ambiente -, ele se organiza em três

---

<sup>8</sup> Adotamos aqui a definição de que “capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, (...) Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). Não nos compete nessa pesquisa mensurar o capital cultural dos alunos.

modalidades, a saber, o integrado (técnico integrado ao médio), o concomitante ou o pós-médio<sup>9</sup>. Devido a esse diferencial curricular, o CEFET-MG é uma escola muito procurada pelos pais/familiares que gostariam de ver seus filhos/parentes tendo uma profissão de nível técnico. Além disso, pesa o fato de esse ser um colégio público que apresenta elevada posição em ranqueamentos estabelecidos por entidades educacionais, por exemplo, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -, parâmetro atual para ingresso em universidades públicas ou obtenção de bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas. Assim, a disputa por vagas é muito grande e atinge toda a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Cabe dizer que é a única instituição pública de ensino em BH que oferta o curso técnico de Meio Ambiente, o que finalmente chancelou nossa escolha em realizar a pesquisa com os estudantes do curso de Técnico em Meio Ambiente no CEFET/MG.

Como já afirmamos, um curso em fronteira, entrincheirado entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, e entre a Geografia, a Biologia e Áreas gerenciais. O curso Técnico em Meio Ambiente, na modalidade integrado, ofertado pelo CEFET/MG possui em sua grade curricular, um rol de disciplinas, desde aquelas estritamente geográficas (em seu nível técnico e médio), até aquelas que podem ser relacionadas à intersecção entre a Geografia e ciências afins, conforme grade expressa a seguir. Outro fator que julgamos importante na definição da escola e do curso é o fato de que este se encontra também na fronteira entre a geografia física e a geografia humana, marcadas por concepções teórico-metodológicas e/ou visões sociais de mundo distintas, o que pode contribuir para a descoberta de dimensões importantes para a categoria de análise escolhida por nós nessa pesquisa: a própria fronteira.

Entendemos que a escolha desse curso se constitui como um diferencial analítico para mensurar conhecimentos significativos dos alunos e assim, utilizamos dos instrumentos de pesquisa relacionados aos princípios da pesquisa-ação, de modo a compreender as potencialidades de apreensão do conceito de fronteira utilizando a análise fílmica. Ou seja, um curso na fronteira sendo escolhido para discutir conceitos de fronteira no ensino da geografia por meio da análise fílmica.

---

<sup>9</sup> Na modalidade integrada ao médio, o aluno faz simultaneamente o ensino médio e o curso técnico da área escolhida. A modalidade concomitante exige que o aluno esteja cursando a 2ª ou 3ª série do ensino médio, em outra instituição de ensino; paralelamente, ele faz somente o curso técnico no CEFET-MG. Para fazer um curso técnico na modalidade subsequente ou pós-médio, é necessário que o aluno já tenha concluído o ensino médio. A opção desta pesquisa foi por trabalhar com os estudantes que cursam a modalidade técnico integrado, porque cursam paralelamente o ensino médio e o ensino técnico na mesma instituição para avaliar essa fronteira locacional do curso

Incluimos a seguir, a grade curricular do curso Técnico em Meio Ambiente no CEFET/MG nos anos de 2014 a 2016, período de nossa pesquisa.

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE - CEFET/MG

QUADRO 1- Matriz Curricular para os Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada – Meio Ambiente

ÁREA	DISCIPLINA	BASE NACIONAL COMUM				
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	C.H.TOTAL	HORAS
A Linguagem e suas Tecnologias	Artes	2	0	0	80	66,7
	Educação Física	2	2	2	240	200,0
	Língua Portuguesa	3	2	2	280	233,3
	Prática de Redação	2	2	2	240	200,0
B Ciências da Natu- reza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	3	2	0	200	166,7
	Física	4	3	2	360	300,0
	Matemática	4	3	2	360	300,0
	Química	2	2	2	240	200,0
C Ciências Humanas e suas Tecnologias	<b>Geografia</b>	2	2	0	160	133,3
	História	2	2	2	240	200,0
	Filosofia	2	0	0	80	66,7
	Sociologia	0	0	2	80	66,7
	Carga Horária Semanal (H/A)	28	20	16	2560	2133,3
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>						
A	Língua Estrangeira (INGLÊS)	2	2	2	240	200,0
	Ecologia Aplicada	2	0	0	80	66,7
	Carga Horária Semanal (H/A)	4	2	2	320	266,7
<b>PARTE ESPECÍFICA</b>						
	<b>Geografia e Análise Ambiental</b>	2	0	0	80	66,7
	Química Ambiental I	0	3	0	120	100,0
	<b>Climatologia</b>	0	2	0	80	66,7
	<b>Conservação de Solos</b>	0	2	0	80	66,7
	Fundamentos de Processos Industriais	0	2	0	80	66,7
	Hidrologia	0	2	0	80	66,7
	Metodologia de Projetos	2	0	0	80	66,7
	Microbiologia Ambiental	0	2	0	80	66,7
	Química Ambiental II	0	0	3	120	100,0
	<b>Planejamento Ambiental</b>	0	2	0	80	66,7
	<b>Educação Ambiental</b>	0	0	2	80	66,7
	Hidrobiologia	0	0	2	80	66,7
	Gestão Integrada	0	0	2	80	66,7
	Gestão de Efluentes	0	0	2	80	66,7
	<b>Gestão de Recursos Hídricos</b>	0	0	2	80	66,7
	Gestão da Qualidade do Ar	0	0	2	80	66,7
	Gestão de Resíduos Sólidos	0	0	2	80	66,7
	<b>Política Ambiental</b>	0	0	3	120	100,0
	Carga Horária Semanal (H/A)	2	17	20	1560	1300
	Carga Horária Semanal Total (H/A)	36	37	38		
	Carga Horária Anual (HORAS)	1.233	1.300	1.166		

Fonte:

<http://www.engenhariaambiental.cefetmg.br/site/sobre/aux/cursos/tecnicoMeioAmbiente/>.

Acesso em 3 de Jan de 2015, grifos nossos.

A escolha das turmas de segundo ano se justifica por três motivos. Primeiro, os alunos do primeiro ano estão se adaptando a uma mudança de modalidade de ensino - transição do ensino fundamental para o médio-técnico - e ainda possuem certa dificuldade de integração à escola, além de não terem tido contato com disciplinas de maior verticalidade com a Geografia, caso daquelas que estão destacadas em negrito no quadro anterior. Segundo, os alunos que cursam o terceiro ano em Meio Ambiente não possuem aula de geografia propriamente dita, devido à organização curricular-didática da Instituição. E por fim, os alunos do segundo ano já se encontram mais bem adaptados à instituição, definiram melhor seu percurso e sua escolha e possuem tanto no nível médio como no técnico, aulas de geografia e/ou disciplinas aplicadas/relacionadas/afins à geografia. Cabe ressaltar que os docentes de geografia que atuam na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias lecionam também em algumas das disciplinas específico-técnicas, a saber:

Geografia e Análise ambiental (Curso Técnico em Meio ambiente)

Climatologia (Curso Técnico em Meio ambiente)

Conservação de solos (Curso Técnico em Meio ambiente)

Planejamento Ambiental (Curso Técnico em Meio ambiente)<sup>10</sup>

Educação Ambiental (Curso Técnico de Meio Ambiente)

A construção dos referenciais teóricos no campo da análise fílmica foi feita a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica acerca da origem do conceito de Análise Fílmica, dos conceitos-chave da linguagem do cinema tais como roteiro, figurino, som, etc. Nossas referências-chave são BORDWELL e THOMPSON (2013); BAZIN (2003), e METZ (1974). Foi importante traçar uma conceituação de imagem, do olhar e da construção de mediações por meio do cinema e nossas referências-chave nesse caso, foram MONDZAIN (2009) e AUMONT (2011), de modo a intentamos compreender o cinema enquanto linguagem, arte, poder e sua importância para a construção de visões sociais de mundo<sup>11</sup> (LÖWY, 1991).

---

<sup>10</sup> Informações obtidas pelo site [www.dgh.cefetmg.br](http://www.dgh.cefetmg.br) acessado no dia 6 de janeiro de 2015. O conteúdo programático relativo a geografia, tanto no primeiro quanto no segundo ano do ensino médio, se encontra em anexo

<sup>11</sup> Visões sociais de mundo seriam conjuntos estruturais de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. Elas podem ser ideológicas, quando servem para defender a ordem social vigente e utópica, quando apontam para mudanças na mesma ordem social vigente. (LOWY, 1991, pág. 13/14). O cinema é representação e como tal, (re) produz visões sociais de mundo e suscita debates entre visões ideológicas e utópicas.

Em nosso caso específico, nos interessou compreender essa relação na medida em que ela se articula à nossa própria problemática, que se reporta aos questionamentos anteriormente apontados. Em suma, a discussão da afinidade com o cinema nos interessa na medida em que se articula, agora, com o uso e as potencialidades relacionadas ao uso de filmes na escola, em especial, para estimular nos estudantes a compreensão de conceitos mais abstratos<sup>12</sup> associados ao ensino de geografia, como fronteira.

Para a construção dos referenciais teóricos no campo do ensino de Geografia, da análise da prática de sala de aula e da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), temos como referenciais os seguintes autores: DUARTE (2002), MOREIRA (2012) CAVALCANTI (1998) e BARBOSA (2003). Além disso, entendemos que a importância de utilizarmos a concepção de aprendizagem significativa é decorrência do fato de que

o conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias ‘logicamente’ (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou a estrutura dos conhecimentos deste) e o ‘mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL 2003, prefácio. Grifos e aspas do autor)

Sendo a aprendizagem significativa um processo que envolve conhecimentos prévios dos alunos que precisam ser apreendidos pelo professor, e que devem ser ancorados com o que se está a lecionar, o aluno tende a aprender, adquirir e reter aquele conhecimento de forma mais concisa. Portanto, na medida em que a teoria de Ausubel pressupõe e valoriza esse conhecimento prévio do aluno, a ideia de uma intervenção baseada em instrumentos da pesquisa-ação nos possibilitou cumprir os objetivos desta pesquisa.

Em relação à categoria fronteira, sua escolha como tema a ser trabalhado se reporta ao fato de este ser considerado um conceito complexo, transdisciplinar e relacionado à discussão da relação entre estados nacionais e globalização na contemporaneidade.

---

<sup>12</sup> Cabe dizer que a concepção de abstrato é aqui empregada em um sentido mais próximo de conhecimento subjetivo e complexo.

Além disso, fronteira é o conceito que articula os conteúdos abordados pela Geografia no curso de Meio Ambiente, junto à turma de 2º ano (ver anexo). Acreditamos que as temáticas afeitas ao ensino de Geografia, presentes também nas disciplinas afins do curso técnico em Meio Ambiente possibilitaram o estabelecimento de uma gama de relações com o espaço e a formação de territórios e territorialidades intermediadas e referendadas pelas fronteiras e, por isso, a discussão desse conceito nos afigurou como muito importante para nós.

Inicialmente, referencio a discussão teórica a respeito de fronteira a partir dos seguintes autores: MARTINS (2009), FOUCHER (2009); HISSA (2002); MACHADO (2005); MAGNOLI (1996); MIYAMOTO (1995), BECKER (2002). Tomamos o artigo “As noções de fronteira em Geografia” de Maristela Ferrari (2014) como ponto de partida para uma discussão mais histórica acerca da construção do conceito de fronteira na geografia. A escolha do conceito de fronteira ocorreu ainda devido ao fato de este ser bastante atual e dinâmico – na sua materialidade e no ensino da geografia - e ser, por vezes, pouco utilizado diretamente, embora presente nas discussões a respeito dos Estados Nacionais, globalização, geopolítica, etc.

Quanto à escolha dos filmes propriamente ditos, definimos para análise, dois (2) que trabalham os conteúdos de ensino relacionados às noções de fronteira, inter-relacionados entre si, a saber: “Adeus Lênin (2002) de Wolfgang Becker e “O Som ao Redor (2012) de Kléber Mendonça Filho. São dois filmes com um intervalo de uma década entre um e outro, situados em locais distintos, em escalas distintas (temporais e espaciais), com protagonistas e problemáticas distintas, mas que permitem compreender e trabalhar as concepções de fronteira no contexto atual sintetizada pela fluidez, dinamismo e por miríades de porosidade de relações, que na verdade, esconde a rigidez das linhas divisórias (MESQUITA, 2015). Sem contar que é um tema que nos saltou aos olhos nos filmes escolhidos para serem trabalhados com os alunos nessa pesquisa. Tanto “Adeus Lênin” quanto “O Som ao Redor”, são filmes que destacam em suas funções estilísticas questões fronteiriças e que se espraiam por temáticas espaciais na sua linguagem narrativa. Entendemos ainda que

As fronteiras são o tempo inscrito no espaço. Elas permanecem testemunhas do passado ou de fronts vivos, segundo as conjecturas atuais, mas sempre lugares de memória e, às vezes, de ressentimento. Defendo que o mundo, para ser habitável, precisa de fronteiras, esse terceiro elemento entre as culturas e a humanidade, que nós gostaríamos que fosse invisível e que permanece, no entanto, necessário (FOUCHER, 2009, pág. 27)

Ambos os filmes lidam diretamente com fronteiras físicas e instigam reflexões acerca de fronteiras subjetivas e o uso da linguagem cinematográfica foi essencial para a elucidação, discussão e mediação juntos aos alunos dessas fronteiras. Além disso, o caráter paradoxal das fronteiras, de cercar para integrar adotado por Foucher (2009) nos ajudou a entender a possibilidade de utilizar a análise fílmica de modo a evidenciar as concepções de fronteira presentes nos filmes escolhidos.

No caso específico deste projeto, utilizamos as Funções de Estilo Cinematográficas de Enquadramento, Movimento de Câmera e Direção de Arte (ou Design de Produção) para analisar os filmes “O Som ao Redor” e “Adeus, Lênin”. A perspectiva é considerar as diferentes escalas, a relação fronteira na globalização e a “mobilidade das fronteiras” (HISSA, 2002) em ambos. Para Hissa, as mobilidades presentes nas fronteiras – como zonas de contato -, especialmente aquelas disciplinares

São muito mais explícitas. As disciplinas são reconstruídas também para além de suas fronteiras e na interseção de sensibilidades tradicionalmente desconsideradas pelo saber científico tradicional. Não mais concebe uma geografia intramuros; desenvolve-se uma disciplina para além da geografia, num movimento inserido em conjuntos mais amplos de mobilidades, contextualizado pelo cenário de leitura crítica dos papéis conferidos a um ambiente universitário que transgrediria a si próprio. (HISSA, 2002, pág. 315)

A definição de fronteira, para o autor, é baseada em um aspecto mais amplo e metafórico, se assentando na própria ciência. Em termos de pesquisa empírica, desenvolvemos uma metodologia qualitativa, utilizando instrumentos relativos à pesquisa ação, com base nos pressupostos de Michel Thiollent.

Uma pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas de interpretação com o objetivo de descrever, analisar e decodificar sentidos dos fenômenos no mundo social (THIOLLENT, 2011). É uma pesquisa indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletá-los para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos (THIOLLENT, 2011).

Para organização da coleta de nossos dados, averiguamos, num primeiro momento e por meio de um instrumento de pesquisa (ver Anexo), os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de termos como fronteira, linguagem cinematográfica e potencialidades da análise fílmica.

Em seguida, desenvolvemos uma oficina com os estudantes que faziam, no primeiro semestre de 2016, o curso Técnico em Meio Ambiente no CEFET/MG, incluindo discussões preliminares, de caráter formativo. A oficina de linguagem cinematográfica

seguiu os métodos, pressupostos e técnicas de intervenção da pesquisa-ação aplicadas a Educação, de modo a dar voz aos sujeitos da pesquisa. Suas considerações foram levadas em conta, como requer a aprendizagem significativa, para uma melhor apreensão de seus conhecimentos prévios e em consonância com o rigor e sistematização científicos. De acordo com THIOLENT (2011)

a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLENT, 2001, pág. 86)

Por isso, buscamos descobrir as concepções prévias dos estudantes, por meio do primeiro instrumento de pesquisa, de modo a podermos organizar e planejar o desenvolvimento da oficina sobre linguagem cinematográfica e fronteira.

A realização da intervenção com os estudantes totalizou cinco encontros, sendo um no final de novembro de 2015 – primeiro encontro, onde nos apresentamos, aplicamos o instrumento de pesquisa prévio e agendamos os encontros subsequentes -, e as quatro outras realizadas entre fevereiro e março de 2016. Cada encontro teve a duração de 02 horas. No segundo encontro, ofertamos a oficina sobre linguagem cinematográfica. No terceiro e quarto encontros, em março de 2016, exibimos os filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”, solicitando que os estudantes analisassem a (s) concepção (ões) de fronteira presente (s) nos filmes por meio dos conceitos estilísticos de Movimento de Câmera, Direção de Arte ou Design de Produção e Enquadramento. No último encontro, ocorrido também em março de 2016, a partir da exibição e da percepção fílmica dos conceitos de fronteiras pelos estudantes, realizamos um seminário final de sistematização e avaliação da intervenção e suas potencialidades para apreensão do conceito de fronteira por meio da análise fílmica.

Essa definição processual da intervenção se ancorou nas respostas dos alunos ao instrumento de pesquisa aplicado previamente<sup>13</sup>. É fundamental ressaltar que o fato de utilizarmos técnicas de coleta de dados relacionados ao desenvolvimento da pesquisa-ação não significou um distanciamento dos pressupostos científicos. Citando novamente THIOLENT (2011)

---

<sup>13</sup> O modelo de questionário adotado encontra-se nos apêndices deste projeto de pesquisa.

a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantitativos corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (THIOLLENT, 2011, pág. 30)

Ao longo de toda a pesquisa, respeitamos todos os pressupostos científicos sem necessariamente relegar os sujeitos da pesquisa a meros espectadores. Os estudantes participaram das discussões propostas e suas análises foram consideradas até mesmo para melhorar o andamento das intervenções posteriores.

A seguir, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados no que tange ao instrumento de pesquisa, as cinco (5) intervenções e seus respectivos objetivos para compreender as potencialidades da análise fílmica para apreensão do conceito de fronteira junto aos estudantes do nível médio/técnico da educação básica

### **Traçando limites para estabelecer fronteiras: os procedimentos metodológicos de campo para a produção e coleta de dados.**

A aplicação de um instrumento de pesquisa antes do início das práticas de intervenção propriamente dita teve por objetivo avaliar, analisar e compreender os conceitos prévios dos alunos a respeito de fronteira e análise fílmica, e também serviu para nortear adaptações e mudanças na construção das práticas da intervenção posteriores.

Sua reaplicação após todo o processo de intervenção proposto serviu para avaliar a efetividade da prática proposta e assim, inferir em que medida a aprendizagem de técnicas relacionadas à análise fílmica pode contribuir para a apreensão, pelos estudantes, de conceitos geográficos, especialmente nesse caso, o conceito de fronteira. Para tanto, nossos procedimentos implicaram na aplicação do mesmo questionário duas vezes: uma antes das práticas de intervenção junto aos estudantes e a outra, posteriormente à realização dessas práticas. Cabe dizer que usamos o procedimento construção/reconstrução da pesquisa-ação aplicada a Educação, entendida como

um estudo que se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes. Nesta concepção, a pesquisa não é limitada aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases do desenvolvimento do projeto (THIOLLENT, 2011, pág. 61)

O aspecto principal desse processo foi projetivo e remeteu a criação e ao planejamento. De acordo com THIOLENT (2011), a projeção pressupõe que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas do objeto, mas de acordo com regras e/ou critérios a serem estabelecidos na discussão com os sujeitos da pesquisa. É um método de inserção de informações na configuração do projeto. Desta forma, a aplicação prévia do questionário forneceu informações para a aplicação das intervenções posteriores. Cabe reafirmar aqui que esse método não pode ser confundido com militância e/ou propaganda. Os pressupostos científicos não estão à margem do método construção-reconstrução da pesquisa-ação. Portanto,

Na reconstrução, a pesquisa está inserida num processo de caráter conscientizador e comunicativo, que não deve ser confundido com a simples propaganda. Os pesquisadores estabelecem canais de investigação e de divulgação nos meios estudados, nos quais a interação entre os grupos 'mais esclarecidos' e 'menos esclarecidos' gera e prepara mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação. Isto corresponde a um tipo de questionamento a partir do qual são levantados e discutidos os vários aspectos da realidade, dos objetivos e dos critérios de transformação (THIOLENT, 2011, pág. 86)

Ressaltamos que para a reaplicação do instrumento de pesquisa após a construção/reconstrução por meio das atividades que foram desenvolvidas nas oficinas, consideramos apenas sua parte 2. Por meio da análise comparativa das respostas de ambos os questionários, pudemos analisar se efetivamente apreender questões relacionadas à análise fílmica contribuiu para a compreensão de conceitos geográficos - em nosso caso -, tendo como referência o conceito de fronteira.

Quanto à aplicação do instrumento de pesquisa, solicitamos que os estudantes redigissem as respostas abertas de modo legível, preferencialmente usando caneta preta ou azul. Durante a intervenção final, em que mediamos uma discussão com os alunos a respeito de suas considerações acerca da pesquisa, fomentamos questionamentos a partir das análises dos questionários e os interpelamos nominalmente para melhor compreender seus argumentos e respostas. Ressaltamos que nesse momento o nome<sup>14</sup> dos alunos nos questionários foi importante para que nós pudéssemos indagá-los corretamente no processo de intervenção, e assim, analisarmos opiniões e afirmações conflitantes/concordantes para uma compreensão mais aprofundada de seus argumentos.

---

<sup>14</sup> Cabe explicar que por motivos éticos, os nomes dos alunos foram substituídos por códigos/números na escrita da dissertação. Os nomes presentes no instrumento de pesquisa tiveram importância no decorrer da intervenção, mas estão totalmente suprimidos na redação da dissertação.

Com base nos procedimentos de construção/reconstrução da pesquisa-ação, pudemos perguntar diretamente aos estudantes, durante os processos de intervenção, se eles costumavam ir a festivais e/ou mostras de cinema, como eles apreenderam alguns conceitos, tais como cinema, análise fílmica, fronteira, uso do cinema na sala de aula e no ensino de geografia, gêneros de filmes que mais assistem, entre outros... Cabe dizer que a aplicação prévia do instrumento de pesquisa não foi um fim em si mesmo. Ele forneceu dados sobre o universo analisado, possibilitou ajustes nas demais fases da intervenção bem como nos (re) orientou, sempre com a participação dos alunos.

Já em relação à segunda parte do instrumento, onde a temática se verticaliza na discussão cinema, ensino da geografia e conceito de fronteira respectivamente, as perguntas trouxeram uma dinâmica que partiu do geral para o particular no ordenamento das questões. O objetivo foi seguir um dos processos associados à aprendizagem significativa, denominada como conceitual<sup>15</sup>, que visou inferir como os estudantes apreendem conceitos e como eles foram organizados previamente na pré e pós-intervenção.

Tal procedimento visou facilitar a análise das questões, seja na aplicação pré ou pós-intervenção – ou mesmo, no seu desenvolvimento. Auxiliou na sobreposição de respostas em ambas as fases da pesquisa e assim, possibilitou a avaliação e análise das questões propostas e materializadas nos objetivos da pesquisa.

Todas as sete questões da segunda parte do instrumento de pesquisa demandavam justificativas ou explicações para as respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa. Isso é importante, pois

consideramos que tais elementos explicativos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com ‘facilidade’, isto é, como se a resposta fosse um simples reflexo de senso comum ou dos efeitos do condicionamento pelos meios de comunicação de massa. As ‘explicações’ são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação. Consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento (THIOLLENT, 2011, pág. 74)

A coerência nas respostas por meio de palavras-chave e a repetição das mesmas também foi um indicador para a análise dos dados, tanto na fase anterior, quanto posterior à

---

<sup>15</sup> Para mais informações acerca do conceito de aprendizagem significativa conceitual, consultar o capítulo 2 dessa pesquisa.

realização das oficinas. A verticalização das perguntas permitiu que nós avaliássemos o desenvolvimento dos argumentos pelos estudantes e quais elementos auxiliaram na composição de seus saberes como a presença/ausência de estereótipos ou do senso comum em relação às suas concepções a respeito de fronteira.

Um exemplo é uma questão de número 7 do instrumento de pesquisa, em que o aluno precisava assinalar e justificar sua escolha acerca de qual concepção de fronteira ele julgava ser mais pertinente, a partir de seus conhecimentos/experiências prévias. Cada uma das três proposições incluídas na questão possui um diferencial científico no processo de construção do conceito de fronteira na geografia.

A primeira definição foi extraída a partir de um texto de Ratzel, citado por Moraes (1990), a saber:

Fronteira é função de um duplo movimento entre dois povos; é um meio-termo, organismo periférico que avança ou recua dando a medida da força ou da fraqueza da sociedade que limita. (RATZEL, apud MORAIS 1990, pág. 24)

Esta concepção, segundo Moraes (1990), se relaciona a uma perspectiva da geografia clássica presente na construção histórica da Geografia. Ela preconiza na fronteira um espaço de expansão ou recuo dos Estados, denotando uma ideia oracular e determinada do sucesso e da falha de Territórios em função de aspectos rígidos (NOGUEIRA, 2007).

A segunda concepção de fronteira foi extraída de Foucher (2009), para quem

as fronteiras dentro da formação territorial do Estado moderno surgem como estruturas espaciais elementares, de forma linear (...). O objetivo não é somente separar o espaço, mas também o tempo das histórias, das sociedades, das economias, dos Estados, das línguas, entre outros. (FOUCHER, 2009, pág.23)

Entendemos que essa definição relaciona fronteira a uma ideia mais psicológica e subjetiva. Acrescenta ainda uma hibridização de conceitos jurídico-militares com uma gama de aspectos subjetivos como espaço de culturas e do conceito de um contato vivo.

A terceira definição de fronteira que selecionamos para incluir no instrumento de pesquisa foi extraída de um texto de Lia Osório Machado, e entende que

a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um

obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais. (OSÓRIO et al, 2002, pág. 53)

De acordo com Ferrari (2014), é possível observar maior proximidade entre essa concepção de Osório (1998) com aspectos relacionados ao marxismo, tais como relação dialética do território como um espaço de poder e de fragilidade e ideia hídrida da fronteira como resultado de ações locais e globais mútuas.

Para cada definição escolhida nessa questão (07) do instrumento de pesquisa, solicitamos que os estudantes elaborassem uma justificativa, de modo a nos auxiliar a compreender se a mesma foi condizente com a escolha feita no item imediatamente anterior, que o indagava sobre o que ele entende por fronteira. Desse modo, analisamos em que medida se fizeram presentes a relação entre suas respostas e certa concepção atrelada ao senso comum em torno da problemática que envolveu a concepção de fronteira, que implica em sua correlação quase imediata à ideia de separação, limites e estados nacionais territoriais, ou em que medida essas respostas se aproximavam, de algum modo, das três concepções escolhidas por nós na questão 07.

Não foi avaliada a erudição gramatical acerca dos temas e nem foi exigida uma linguagem formal nas respostas. Apenas foi necessária a clareza nas argumentações e discussões. Um exemplo: um aluno se recordou de várias experiências pedagógicas com filmes em sala de aula, mas não se lembrou dos nomes dos filmes exibidos e indicou algumas temáticas tratadas e analisadas no mesmo. Ou soube narrar parte do roteiro do filme ou trechos das cenas analisadas sem ter assimilado seu nome. Sua resposta foi comparada/analisaada por meio da aplicação prévia e posterior a intervenção de modo a melhor compreender elementos, conceitos e problemáticas presentes em suas respostas e justificativas. Um cuidado que tivemos foi o de não confundir as possíveis inferências dos sujeitos da pesquisa com aquelas dos pesquisadores, assim como analisar e considerar também as particularidades que surgiram nas respostas do questionário.

O rigor metodológico objetivou refinar análises das respostas e justificativas que fugiram da temática da pesquisa, mas que produziram informações úteis a mesma. Palavras e expressões que se repetiram ou o contrário, que se excepcionalizavam foram temas de avaliação da pesquisa, pois foram examinadas em caso de repetição em busca de um perfil comum ou que pudessem demandar explicitações à parte, caso fossem exceção.

### **O processo de demarcação do traçado: descrição das cinco fases da Intervenção:**

Intervenção 1: Contato inicial com a turma e aplicação do instrumento de pesquisa prévio.

Nessa primeira intervenção, nos apresentamos aos estudantes do curso técnico em meio ambiente do CEFET, explicamos nossos objetivos de pesquisa, a organização de nossa prática de intervenção, solicitamos que os estudantes assinassem sua concordância em participar da pesquisa por meio da assinatura de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE<sup>16</sup>) e aplicamos o instrumento de pesquisa prévio. A TALE foi importante para resguardar os direitos dos estudantes e dos pesquisadores, além de acordar com os mesmos que a pesquisa estava dentro das normas de aplicação do Comitê de Ética e que em nenhum momento, os dados obtidos seriam utilizados para outros fins que não fossem científicos e relacionados a essa pesquisa, sem a autorização legal dos envolvidos, assim garantindo todos os seus direitos.

Esse momento foi importante para estabelecermos nosso primeiro contato com os estudantes, conhecê-los, fazer acordos relacionados aos horários e dias das demais práticas, etc.

Cabe ressaltar a adoção da concepção de aprendizagem significativa com o objetivo de apreender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conceitos de fronteira e da linguagem cinematográfica. Segundo AUSUBEL (2003) a aprendizagem por recepção significativa

envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem, quer a apresentação de material *potencialmente significativo* para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de *forma não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e não literal como qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos (AUSUBEL2003 pág. 1. Grifos do autor)

---

<sup>16</sup> Cabe explicar que a TALE é aplicada aos sujeitos de pesquisa considerados menores de dezoito anos e que além de suas assinaturas, o termo exige assinaturas de seus pais e/ou responsáveis. Tivemos autorização do Departamento de Geografia e História do CEFET-MG em consonância com o Departamento de Ensino da referida Instituição. O termo da Instituição autorizando a realização da pesquisa consta em anexo

Portanto, a intervenção 1 visou conhecer os alunos e seus conhecimentos potenciais para a produção de um material “potencialmente criativo” como afirma Ausubel, de modo a possibilitar interação e a análise entre velhos e novos significados acerca do conceito de fronteira e da linguagem cinematográfica.

Intervenção 2 - Seminário de linguagem cinematográfica.

Após a análise dos dados obtidos no instrumento de pesquisa, procedemos à oferta de uma oficina/seminário acerca da linguagem cinematográfica coordenada pelo pesquisador. A oficina/seminário consistiu em uma aula expositivo-interativa utilizando o eixo histórico do cinema (partindo de filmes dos Irmãos Lumiere até os filmes atuais), sempre ilustrando os conceitos e códigos imagéticos por meio da exibição de trechos de filmes. O objetivo foi deixar a oficina mais lúdica e ilustrativa possível, sempre lembrando que a contextualização histórica e a intervenção do professor foram necessárias e importantes. Os alunos também foram estimulados a emitir opiniões e elaborar questões acerca dos temas discutidos.

A função do seminário/oficina neste momento consistiu em

Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa. Elaborar as interpretações. Buscar soluções e definir diretrizes de ações. Acompanhar e avaliar as ações. (THIOLLENT, 2011, pág. 68)

Cabe dizer que o papel do pesquisador no seminário foi de

Colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas. Elaborar as atas das reuniões, elaborar os registros de informação coletada e os relatórios de síntese. Em estreita colaboração com os demais participantes, conceder e aplicar, no desenvolvimento do projeto, modalidades de ação. Participar numa reflexão global para eventuais generalizações e discussão dos resultados no quadro mais abrangente das ciências sociais ou de outras disciplinas implicadas no problema (THIOLLENT, 2011, pág.68)

O referencial didático e teórico da oficina de linguagem do cinema foi baseado no livro “A Arte do Cinema: uma introdução” dos autores David Bordwell e Kristin Thompson (Editoras Unicamp e USP, 2013). Já o referencial para a mediação das imagens junto aos alunos foi baseado no livro “A Imagem pode Matar?” de Marie José Mondzain (Editora Nova Veja; Portugal 2009). Utilizamos nessa prática os seguintes dispositivos didáticos: Quadro, Datashow, Notebook e Caixas de Som.

A oficina se baseou na exposição/discussão (interativa) de conceitos relativos ao cinema/audiovisual distribuídos da seguinte maneira:

- \* Diferenças entre história/narrativa:
- \* Características de uma narrativa por meio da definição e conceituação de Plano
- \* Conceituação e construção da *Mise em scène* (encenação, iluminação, representação e ambientação)
- \* Funções estilísticas do cinema (Roteiro, Direção de Arte, Movimentos de Câmera, Fotografia, Som, Atores e Montagem)
- \* Mediação pelo pesquisador de análises fílmicas por meio de trechos de filmes para que os alunos pudessem identificar e analisar as funções estilísticas discutidas.<sup>17</sup>

Intervenção 3: a exibição do filme “Adeus Lênin”.

O objetivo dessa fase foi assistir em conjunto com os estudantes o filme de 2003, “Adeus Lênin”, do diretor alemão Wolfgang Becker, voltando-se para as possíveis inter-relações entre os conceitos de fronteira e linguagem cinematográfica. Nessa intervenção, foi importante observar o comportamento, as questões, os comentários dos estudantes, de modo a compreender as formas possíveis de apreensão tanto da linguagem fílmica, quanto do conteúdo do filme em si. Para isso, gravamos sonoramente a intervenção, com a permissão explícita e por escrito dos participantes.

O filme em questão narra o processo de Reunificação Alemã em 1989, pouco antes da queda do muro de Berlim. A Sra. Kerner (Katrin Sab), uma professora militante da causa socialista, passa mal, entra em coma e fica desacordada durante os dias que marcaram a queda do Muro de Berlim e o fim da Alemanha Oriental. Quando ela desperta, em meados de 1990, sua cidade, Berlim Oriental, está sensivelmente modificada. Seu filho Alexander (Daniel Brühl), temendo que a excitação causada pelas drásticas mudanças pudesse lhe prejudicar a saúde, decide esconder-lhe os acontecimentos.

O objetivo da exibição fílmica nesse momento da intervenção foi exercitar o conhecimento apreendido na oficina de linguagem fílmica, aplicar as funções estilísticas

---

<sup>17</sup> Cabe dizer que os trechos fílmicos utilizados na oficina de linguagem são certificados pela licença Creative Commons, o que garante legalmente o uso de propriedade cultural sem violação dos direitos autorais.

apreendidas e avaliar a produção de certo discurso acerca da fronteira, presente na linguagem desse filme. Em alguns momentos, a exibição do filme foi pausada para que os alunos pudessem discutir a apreensão dos conceitos relacionados tanto à discussão acerca dos sentidos de fronteiras, quanto da análise fílmica na linguagem cinematográfica.

Como já dito, selecionamos três funções estilísticas do cinema: Enquadramento, Direção de Arte ou Design de Produção e Movimentos de Câmera. Os alunos foram orientados a analisar como esses aspectos estilísticos estiveram presentes no filme, de modo a que pudessem discutir a concepção de fronteira apresentada no mesmo, relacionada nesse caso, ao avanço do sistema capitalista após a queda do Muro de Berlim, na parte oriental dessa cidade, que até 1989, foi a capital da Alemanha Oriental, de orientação socialista. Cabe dizer que orientar o olhar não significou reduzir ou direcionar a capacidade de exame dos alunos. Pelo contrário, implicou em estimular essa compreensão de modo mais verticalizado/aprofundado na análise.

#### Intervenção 4 - A exibição e análise do filme “O Som ao Redor”

Assim como na Intervenção anterior, o objetivo foi assistir em conjunto com os estudantes o filme “O som ao redor” - novamente gravando em formato de áudio a sessão - e, a partir dele, discutir os conceitos de fronteira e análise fílmica.

O filme “O Som Ao Redor” de Kléber Mendonça Filho, de 2011, encontra-se focado na realidade de uma capital nordestina – Recife -, apresenta outra escala, outro tempo, mas com uma problemática relacionada à questão da fronteira – simbólica e material -, nesse caso, a separação/convivência contraditória das pessoas num condomínio, em uma metrópole situada em um estado nacional periférico.

Novamente discutimos com os estudantes os conceitos de fronteira a partir do auxílio das funções estilísticas de Enquadramento, Direção de Arte ou Design de Produção e Movimentos de Câmera.

Esse filme narra o cotidiano de famílias cercadas entre muros, grades e cercas em um bairro de classe média do Recife, e que nos remete ao processo de escravidão dos canaviais da Zona da Mata nordestina por meio da intercalação, durante o filme, com a de montagem de fotos daquela época. Será que o uso das funções estilísticas de

enquadramento, direção de arte/design de produção e movimentos de câmera possibilitou aos estudantes apreenderem esse conceito de fronteira?

Se em “Adeus Lênin”, acompanhamos o avanço da fronteira capitalista sobre a Ex Alemanha Oriental socialista, no filme “O Som ao Redor”, observamos como, simbolicamente, a fronteira demarca fortemente a luta de classes em uma sociedade ainda muito desigual como a brasileira. A mudança escalar (de um processo mundial como a queda do Muro de Berlim, para um bairro de classe média do Recife) é proposital e teve por objetivo auxiliar na compreensão da construção dos marcos fronteirizos, material e simbolicamente. Reiteramos desse modo, nossa questão: em que medida o uso das funções estilísticas auxilia a compreender esses tempos/espacos/movimentos/fronteiras?

#### Intervenção 5- Seminário/Discussão/Avaliação e Fechamento

A quinta e última intervenção correspondeu à realização de um Seminário, em que os alunos e o pesquisador discutiram e avaliaram as intervenções, de modo a compreender quais foram as potencialidades da Análise Fílmica –para a apreensão, pelos estudantes, do conceito de fronteira. O papel do seminário consistiu em examinar, discutir e tomar decisões junto aos sujeitos de pesquisa acerca do processo de intervenção efetivado e ainda, reaplicar a segunda parte do questionário, responder às questões dos estudantes, e anotar suas falas e avaliações.

Como o grupo de pesquisa pode ser considerado relativamente homogêneo a partir de sua situação escolar (nesse caso, alunos do segundo ano do ensino médio técnico de Meio ambiente do CEFET-MG), embora possa ser extremamente heterogêneo do ponto de vista das classes, não foi necessária sua divisão em grupos de trabalho. Se a pesquisa tivesse sido realizada com grupos de empresários ou funcionários de uma instituição, por exemplo, estes teriam que, necessariamente, de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, serem divididos em grupos, de modo a elaborarem soluções sobre o problema apresentado, que seriam confrontadas em busca de um consenso que pudesse atender a todos.

Cabe dizer que a “ata de todos os encontros” foi registrada por meio da gravação do áudio de todas as fases da intervenção, para análise do pesquisador, e foi disponibilizada aos sujeitos da pesquisa. Também fizemos anotações em um caderno de campo, de

modo a auxiliar na análise das gravações em áudio. O registro/gravação da intervenção foi um mecanismo importante para que os sujeitos de pesquisa se sentissem incluídos na intervenção e na elaboração das análises. Após todas as discussões, a 2ª parte do instrumento de pesquisa foi novamente aplicada e discutida com os estudantes. Na definição de Thiollent, no seminário final é feito, necessariamente, algum tipo de deliberação. De acordo com o autor.

A definição da ação e a avaliação das suas consequências dão lugar a um tipo de discussão que chamamos de ‘deliberação’(...) Tais aspectos existem na colocação dos problemas, na interpretação dos dados para fins comprobatórios e na definição das diretrizes de ação. (THIOLLENT, 2011, pág. 80)

Todavia, em nosso caso, ao invés de alguma deliberação normativa ou de comportamento, buscamos compreender a visão dos estudantes a respeito de toda a atividade proposta e em que medida, na concepção deles, isso auxiliou na apreensão do conceito de fronteira por meio da análise fílmica.

Analisaremos nos capítulos seguintes, se e de que modo, o uso das funções estilísticas de enquadramento, direção de arte/design de produção e movimentos de câmera possibilitou aos estudantes apreenderem o conceito de fronteira.

## **Capítulo 2. Aprendizagem significativa em sala de aula: Aprender o que os alunos sabem para potencializar o saber que apreendem.**

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, ideias anteriores relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003, prólogo)

Averiguamos em que medida<sup>18</sup> a análise fílmica potencializou o processo de aprendizagem em geografia, especialmente em relação ao conceito de fronteira. Porém, antes de apresentar os resultados da pesquisa empírica, precisamos conceituar e analisar o que significa aprendizagem significativa por recepção, e em que medida esta teoria educacional desempenhou um papel importante para responder às nossas questões. Inicialmente, justificaremos a escolha da aprendizagem significativa por recepção desenvolvida e defendida por AUSUBEL (2003). Depois, iremos conceituar seus pressupostos teóricos e relacioná-los com nossa prática de campo por meio da aplicação do instrumento de pesquisa antes e após as intervenções junto aos sujeitos da pesquisa. E por fim, mas não menos importante, analisaremos os conhecimentos prévios destes sujeitos e a maneira como estes apreenderam conceitos novos a partir da análise fílmica relacionados à concepção de fronteira.

### **Por que Aprendizagem significativa por recepção?**

No prefácio à edição portuguesa do livro “Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva” de David Ausubel editado em 2003, em Portugal, Vítor Teodoro defende que o principal processo de aprendizagem significativa ocorre por meio da recepção e aquisição<sup>19</sup> e não, da descoberta. A aprendizagem significativa por recepção de acordo com MOREIRA (2012) é aquela em que o aluno recebe a informação, o conhecimento a ser aprendido em sua forma final. E apesar de parecer passiva, a ideia é

---

<sup>18</sup> Cabe deixar claro que nossa discussão acerca de aprendizagem significativa ocorrerá entre Ausubel e Moreira, o primeiro por ser o autor de fato da referida metodologia de ensino e o segundo por ser uma referência dos estudos nessa área no Brasil.

<sup>19</sup> Aquisição aqui utilizada no sentido de ganhar posse de novos significados que anteriormente não se compreendiam ou não existiam. Não implica em uma ingestão de informações passiva, absorvente, mecânica, autoritária e não crítica, mas implica em levar em conta o conhecimento prévio do aluno (AUSUBEL 2003 pág. 12)

claramente o contrário, pois confere ativismo ao aluno por considerar seus conhecimentos prévios para a elaboração dos materiais de ensino, das matérias e das experiências de ensino por parte do professor. Ainda para MOREIRA (2012), a recepção do novo conhecimento

pode ser, por exemplo, através de um livro, de uma aula, de uma experiência de laboratório, de um **filme**, de uma simulação computacional, de uma modelagem computacional, etc. Aprender receptivamente significa que o aprendiz não precisa descobrir para aprender. A aprendizagem significativa receptiva requer muita atividade cognitiva para relacionar, interativamente os novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva, envolvendo processos de captação de significados, ancoragem, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa (MOREIRA, 2012, pág. 33/34, grifo nosso)

Portanto, é um exercício que exige um conhecimento prévio dos alunos e de seus saberes por meio de questionários ou de entrevistas, observações, laudos ou reunião pedagógica com corpo discente e/ou pais pelo professor, por meio de suas experiências e vivências e a partir delas, considerar a abordagem que será adotada para que o conteúdo possa ser ancorado e integrado ao saber deste aluno. Isso se encaixa perfeitamente em nossa abordagem teórico-metodológica de uma intervenção prévia diagnóstica, desenvolvimento da atividade e posterior análise por meio de um instrumento de pesquisa inspirado em processos de coleta de dados da pesquisa-ação. As vantagens da aprendizagem significativa por recepção são que

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e idéias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos (AUSUBEL, 2003 pág. 1, destaques do autor)

Só se adquire novos significados por meio do conhecimento prévio dos saberes do aluno. Cabe dizer que a definição de conhecimento usada por Ausubel está relacionada a organização de ideias tópicas e semelhantes da estrutura cognitiva. “É a coalescência final de muitos destes subsistemas que constitui ou dá origem a uma disciplina ou a uma área” (AUSUBEL, 2003 págs 11 e 12). A aquisição e retenção de conhecimentos são atividades profundas e de toda uma vida, não se restringindo apenas ao tempo e espaço

escolar. Mas Ausubel considera a interação entre esses conhecimentos de uma vida, e que são particulares a cada aluno, em interação com o material (conteúdo e/ou disciplina escolar) do professor e restrito ao espaço escolar. Após tomar consciência destes conhecimentos do aprendiz, o professor produz um material **potencialmente** significativo para que seja possível ao estudante, relacionar o novo conhecimento com o já existente em sua estrutura cognitiva. Cabe dizer que isso não pode ser feito de maneira arbitrária e literal pelo professor, sem um contexto educacional e pedagógico e que o mesmo deve agir de forma intencional e interativa com o conhecimento prévio do aluno. Um exemplo obtido por meio da aplicação prévia do instrumento de pesquisa com os alunos do CEFET é que o aluno 1<sup>20</sup>, ao ser indagado acerca do papel das funções estilísticas do cinema na composição da narrativa fílmica, afirmou o seguinte: “na série ‘Jogos Vorazes’, a roupa da *Katniss* (personagem principal) começa escura e, na medida em que ela ganha força no filme, vai ficando vermelha e volta para o negro no final”. Essa passagem é importante para mostrar o conhecimento prévio do aluno acerca da função estilística **figurino** na composição do filme, ao ressaltar características da protagonista e como isso muda ao longo da narrativa. É um conhecimento significativo ancorado pelo aluno e que apesar de ser particular, seu compartilhamento em sala deu vazão coletiva a um conhecimento significativo específico. Mas como usar esse conhecimento do aluno em sala sem ser arbitrário e literal? Basta indagar o aluno 1 sobre figurino dos personagens dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”, que são temas desta pesquisa? A ideia foi verificar se o compartilhamento de aprendizagens significativas entre os alunos adquiriu um grau ativo e que se conectou a aprendizagem significativa por recepção. Para a imagem ser emancipatória, precisamos, na opinião de MONDZAIN (2009), de três instâncias: do visível, do invisível e da relação/comparação do olhar do (s) espectador (res) entre o visível e o invisível da imagem. Portanto, o poder mediador da imagem está na sua relação político-coletiva. Segundo Mondzain (2009), ao exibir uma imagem de um quadro, um espectador descreve o que vê (Primeira Instância - o visível). Em seguida, outro espectador relata o que vê de diferente do primeiro espectador (Segunda Instância: o invisível) e por fim, ambos relacionam/comparam seus olhares sobre a imagem (Terceira Instância: a relação de olhares). Portanto, ao utilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de algumas funções estilísticas do cinema para entender a fronteira, analisamos se

---

<sup>20</sup>Os nomes dos alunos participantes da pesquisa foram suprimidos da redação e substituídos por números.

intervenções que entrecruzem os olhares produziram novos conhecimentos significativos nos alunos.

A aprendizagem significativa por recepção é ativa

Pois exige no mínimo: (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) produz algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva-ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novas e já enraizadas e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais do vocabulário do aprendiz em particular. (AUSUBEL, 2003, pág. 6)

A recepção não é passiva, mas circular, transitando entre o que o aluno já apreendeu sobre algo, na proposição de uma atividade pelo professor (e é entendido pelo professor) que leciona de uma forma não literal para esse aluno, em que o educador instiga o aluno a usar seu conhecimento prévio e aplicá-lo no entendimento do conhecimento novo apresentado e relacioná-lo ao seu conhecimento prévio. Assim, esse novo conhecimento adquirido se torna significativo e acaba alterando seu conhecimento prévio. Peguemos o que foi dito pelo aluno 1. Ao solicitar que ele analisasse o figurino do personagem principal do filme “Adeus Lênin”, ele criou uma relação com o que foi mostrado na narrativa e ao compartilhar com seus colegas de sala, pode fazer com que aqueles que não perceberam isso, pudessem indagar/aprender a respeito do figurino também. Além disso, o conhecimento prévio do aluno 1 muda, na medida em que ele pode aplicá-lo em análise de figurinos de outros filmes.

Outro motivo para a abordagem da aprendizagem significativa foi a utilização da oficina de linguagem cinematográfica e sua importância como organizador avançado. Para AUSUBEL (2003, pág. 65/66), organizador avançado consiste no material introdutório a um nível mais elevado de abstração, generalidade e inclusão do que a própria tarefa de aprendizagem. A função do organizador avançado é

Proporcionar um suporte (ancoragem) ideário para a incorporação e retenção estáveis do material mais pormenorizado e diferenciado que resulta da situação de aprendizagem, em como aumentar a capacidade de discriminação entre esta situação e as ideias ancoradas relevantes da estrutura cognitiva. O organizador deve não só estar explicitamente relacionado com a situação de aprendizagem mais específica resultante, como também ser relacional com as ideias relevantes da estrutura cognitiva e leva-las em conta (AUSUBEL, 2003, pág. 66)

Assim, a oficina de linguagem cinematográfica foi a “ancoragem” que utilizamos para que os alunos pudessem potencializar o conceito de fronteira por meio da exibição fílmica. Já o conceito de fronteira pode ser denominado na aprendizagem significativa por recepção como organizador expositivo. Os organizadores expositivos servem para melhorar a relevância, disponibilidade, estabilidade e a clareza das ideias ancoradas, quando a capacidade de discriminação não é o principal problema de aprendizagem (AUSUBEL, 2003, pág. 66). Nosso objetivo foi avaliar se a análise fílmica por meio de seus conceitos de linguagem pode potencializar novos conceitos de fronteira no ensino da geografia e, portanto, não nos interessou muito qual o conceito ideal/correto/preciso de fronteira, mas sim, quais os conceitos prévios que os estudantes possuíam acerca de fronteira e em que medida a utilização da análise fílmica potencializou novas construções/compreensões desse conceito. Fronteira foi, portanto, nosso organizador expositivo. Já os conceitos da linguagem do cinema precisaram ser bem definidos para que a finalidade da pesquisa - é possível potencializar conceitos de fronteira por meio da análise fílmica? – fosse alcançado. Esses conceitos são prévios a aprendizagem significativa e ao mesmo tempo, ancoram o organizador expositivo. A isso Ausubel deu o nome de organizador avançado – em nosso caso, a oficina de linguagem cinematográfica. Os conceitos que foram apresentados aos alunos por meio da oficina, foram relacionados a sua aprendizagem significativa, obtidas pelo instrumento de pesquisa prévio como explicitado na metodologia. O aluno 2 preencheu o instrumento da seguinte maneira “o cinema não acrescenta muito a geografia” e ele foi questionado sobre essa afirmação na medida que ilustramos com trechos fílmicos a apropriação das funções estilísticas durante a realização da oficina de linguagem do cinema como organizador avançado. Foi importante enquanto metodologia da aprendizagem significativa indagar o aluno 2 para analisar se ele conseguiu perceber outros exemplos fílmicos que remeteram a aquele e analisamos qual foi sua resposta. O aluno 2 foi importante para avaliar se de fato sua concepção inicial (“o cinema não acrescenta muito a geografia”) se alterou no final da intervenção. Para AUSUBEL (2003, pág. 58) a significação é uma questão individual e para que a aprendizagem significativa ocorra de fato, não é suficiente que o novo material seja simplesmente relacional com as ideias relevantes, no sentido hipotético ou abstrato. Portanto, não é recomendável que utilizemos ideias abstratas como “e se você morasse na China?” Ou “suponhamos que você seja um japonês”. São necessárias intervenções “reais” com sua visão social de mundo e de vida. Suponhamos que você saiba que um determinado aluno morou

durante algum tempo na China; você decidiu indagá-lo sobre como foi viver naquele país asiático, relacionando com um determinado conteúdo geográfico em que esse relato seja importante. Ou então se você ou algum aluno conhecer um japonês que mora no Brasil e queira que ele fale em sala como é viver no país nipônico. O importante é que os relatos estejam relacionados ao material de aprendizagem para que o conhecimento possa ser significativo.

### **Principais conceitos da aprendizagem significativa por recepção.**

#### **Subsunçor e ideia-âncora.**

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 subsunçor ou ideia-âncora. MOREIRA (2012) define subsunçor como

um nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. (...) O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes. (MOREIRA. 2012 pág. 14)

Ou seja, o subsunçor é fundamental para os alunos adquiram conhecimento e, na medida em que esses novos conhecimentos são assimilados por meio destes subsunçores, esses últimos são modificados e se tornam novas ideias-âncoras. Um exemplo seria o que o aluno entende por fronteira. O subsunçor fronteira do aluno 37 obtido por meio do instrumento de pesquisa “seria um limite que se divide alguma coisa”. Já o subsunçor fronteira para o aluno 31 “seria o limite de um território, de um conhecimento ou de qualquer outro fator. Sendo esse limite não apenas físico, mas também psicológico, cultural, etc.”. Portanto, partimos desses subsunçores fronteira para aferir se a análise fílmica, por meio de seus pressupostos e técnicas, potencializou uma apreensão mais aprofundada do conceito de fronteira nos alunos. Ou seja, se esses

subsunçores no fim da pesquisa, ajudaram os alunos a mudarem/alargarem suas concepções de fronteira e se os mesmos se alteraram dando lugar a novos subsunçores fronteira. Lembrando que não cabe nessa pesquisa buscar o conceito ideal - se é que ele existe - de fronteira, mas sim em que medida a análise fílmica potencializou a construção de novos subsunçores relacionados a fronteira.

Ainda sobre o conceito de subsunção, AUSUBEL (2003) afirma que

A subsunção explica, em grande parte, a aquisição de novos significados (ou o acréscimo de conhecimento); o leque alargado de retenção de materiais apreendidos significativamente; a própria organização psicológica de conhecimentos como estrutura hierárquica na qual os conceitos mais inclusivos ocupam uma posição cimeira e, depois, subsumem, de forma progressiva e descendente, subconceitos extremamente diferenciados e dados factuais; e a ocorrência do esquecimento (AUSUBEL, 2003 pág. 44)

Portanto, a subsunção é fundamental na retenção de conhecimentos significativos. Inicialmente, o aluno tem um conhecimento que é subsumido por um determinado conteúdo. Se esse conteúdo não for significativo, ele atinge facilmente o esquecimento. Portanto,

o esquecimento, em termos processuais, conceptualiza-se como a segunda fase, ou fase 'obliterante' da subsunção, na qual o teor e a substância distintos de uma idéia apreendida e subsumida de forma significativa é, no início, dissociável da idéia ancorada (subsunçora), perdendo gradualmente a dissociabilidade e sendo, por fim, completamente assimilada pelo significado mais geral do subsunçor mais estável e inclusivo. Assim, interpreta-se o esquecimento como uma perda progressiva da dissociabilidade de novas ideias da matriz idearia na qual estão implantadas e em relação à qual surge o significado das mesmas (AUSUBEL, 2003, pág. 44)

Assim, não basta que apresentemos um conteúdo apenas relacionado com a ideia-âncora, esperando que o aluno apreenda melhor. É preciso que tanto o conhecimento lecionado, quanto o subsunçor do aluno se relacionem e criem novos significados. Se isso não ocorrer, o aluno tende a esquecer o que foi apreendido e seu subsunçor não se alarga conceitualmente. A aprendizagem do ponto de vista cognitivo para AUSUBEL (2003) é mais um momento de gestação de ideias do que de resolução de problemas. É um estado ideário e considera-se que as funções de transferência da estrutura cognitiva se aplicam de forma mais significativa à aprendizagem por recepção do que sobre a resolução de problemas. O subsunçor é mais conceitual (o que é fronteira?) e menos

aplicado (como delimitar fronteiras?) e assim o conceito é mais amplo e menos tecnicista. Saber como delimitar fronteiras é importante, mas só se obterá um conhecimento significativo se o aluno subsumir conceitos de fronteira.

A aprendizagem significativa segundo MOREIRA (2012) não é aquela que o aprendiz nunca esquece. O esquecimento para o autor é um processo natural da aprendizagem significativa, formando o conhecimento que é uma assimilação de um conteúdo significativo e uma possível mudança no conhecimento prévio que é obliterado. Ocorre que a obliteração é residual e aos poucos, aquele conhecimento que é apreendido de forma significativa altera seu subsunçor de modo que o novo “engole” o antigo e o alarga conceitualmente. Vejamos um exemplo. Uma criança aprende que um determinado inseto do seu quintal tem o nome de Louva-Deus. Portanto, seu subsunçor é a identificação de que determinadas características físicas daquele inseto o tornam um Louva-Deus. Depois, em uma aula de ciências, o professor indaga essa criança acerca do nome de um inseto na imagem exibida a ela e a mesma responde de pronto: Louva-Deus. O professor de posse dessa informação, indaga novamente a criança sobre a origem do nome desse inseto e ela não sabe a resposta. Após o professor explicar que o nome se associa a uma posição do inseto que se assemelha a alguém orando, há uma obliteração e agora, a criança além de identificar o nome do inseto pelas características físicas apenas, consegue identificar a origem do seu nome e a relação com ele. Seu subsunçor anterior foi obliterado pelo novo que o “engoliu” e se expandiu.

### **Organizadores prévios.**

E se os alunos tiverem noções conceituais muito diferentes entre si a respeito de determinado assunto? Como proceder? Devemos selecionar um determinado subsunçor de um determinado aluno como referência para aplicar o conteúdo? David Ausubel pensando nesses dilemas estabeleceu os Organizadores Prévios, que correspondem a

um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Não é uma visão geral, um sumário ou um resumo que geralmente estão no mesmo nível de abstração do material a ser apreendido. Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente mais geral e inclusivo do que este. (MOREIRA, 2012, pág. 30)

O organizador prévio precisa antecipar a apreensão do material de aprendizagem e estabelecer um nível maior de abstração sobre ele. Utilizamos nessa pesquisa o conceito de fronteira que o aluno trouxe de outros processos escolares e de sua vivência como subsunçor. A partir de atividades planejadas, relacionando análise fílmica e fronteira, buscamos identificar se a análise fílmica potencializou conceitualmente seu subsunçor fronteira anterior, e mais do que isso, se ampliou conceitualmente seu subsunçor fronteira. O subsunçor fronteira do aluno 30 é “delimitação de espaço”. Já o do aluno 24 é “um limite entre territórios”. O do aluno 4 é “o que impede alguém de fazer algo”. Já na pós-intervenção, tivemos a conceituação de fronteira como “delimitação de espaço”, “fronteira seria um limite pré-estabelecido” e “seria um limite de realidades, sonhos, regiões ou pensamentos que delimita um do outro”, respectivamente. Com exceção do aluno 30, os subsunçores foram alterados, com destaque para o subsunçor pós-intervenção do aluno 4. De posse dos conceitos prévios, criamos o material de aprendizagem (no nosso caso a exibição dos filmes “O Som ao Redor” e “Adeus Lênin”) e ao mesmo tempo avaliamos a possível potencialização dos respectivos subsunçores fronteira dos alunos<sup>21</sup> -

Ainda de acordo com MOREIRA (2012)

há dois tipos de organizadores prévios: quando o material de aprendizagem é não familiar e o aprendiz não tem subsunçores, recomenda-se o uso do organizador expositivo que, supostamente, faz a ponte entre o que o aluno sabe e o que deveria saber para que o material fosse potencialmente significativo. Nesse caso, o organizador deve prover uma ancoragem ideacional em termos que são familiares ao aprendiz. Quando o novo material é relativamente familiar, o recomendado é o uso de um organizador avançado que ajudará o aprendiz a integrar novos conhecimentos à estrutura cognitiva e, ao mesmo tempo, a discriminá-los de outros conhecimentos já existentes nessa estrutura que são essencialmente diferentes, mas que podem ser confundidos. Em outras palavras, organizadores prévios podem ser usados para suprir a deficiência de subsunçores ou para mostrar a relacionalidade e a discriminabilidade entre novos conhecimentos e conhecimentos já existentes, ou seja, subsunçores’ (MOREIRA, 2012 pág. 30)

Trazendo a discussão para nosso objeto de pesquisa, por meio da aplicação do instrumento de pesquisa foi possível aferir que os alunos em geral gostam de cinema e costumam assistir filmes. Portanto, a exibição fílmica para eles é familiar. Como foi necessário elucidar certos conceitos da linguagem cinematográfica (Roteiro, Montagem, Fotografia, Movimentos de Câmera e etc.) e muitos desses alunos já possuem alguns

---

<sup>21</sup> Para uma melhor análise dos conceitos de fronteira pré e pós-intervenção, consultar o capítulo 4.

subsunçores sobre cinema, a oficina de linguagem foi nosso organizador avançado. Em relação ao conceito de fronteira, os subsunçores obtidos pelo instrumento de pesquisa prévio foram em geral muito díspares e bastante vagos em relação a esse conceito. Para introduzir o material de aprendizagem (a análise da fronteira nos filmes), fizemos exposição de terminologias de fronteira que criassem elo com seus subsunçores, em especial aqueles subsunçores vagos. Eis então nosso organizador expositivo. Ambos os organizadores prévios tiveram como objetivo “despertar” os subsunçores dos alunos para um novo conhecimento e assim, verificamos se esses subsunçores se alargaram para o entendimento da categoria fronteira. O objetivo foi instigar os alunos a utilizarem seus subsunçores e, ao mesmo tempo, compartilhá-los com a turma, de modo que ocorresse a troca - entre os estudantes-, a respeito de seus diversos conceitos sobre fronteira por meio da análise dos filmes exibidos.

Cabe dizer que usamos os organizadores prévios para discutir conceitos e que por mais que metáforas possam ser didáticas, elas não substituem conceitos. Como diz ORTIZ (1994), a metáfora é um relato figurado, é um elemento do discurso, mas não pode substituir o conceito, a teoria, a explicação. Ela é um recurso de estilo que pode ajudar no entendimento de uma situação, mas não toma o lugar da explicação conceitual. Estamos dizendo isso porque a oficina de linguagem cinematográfica estabeleceu conceitos e utilizou trechos de filmes para exemplificá-los. Esses conceitos não podem ser substituídos por metáforas fílmicas e nem os filmes exibidos podem ser tomados como portadores de conceitos, mas sim como portadores **relacionais** de conceitos.

### **Formas e tipos de aprendizagem significativa**

A aprendizagem significativa pode ser classificada processualmente em três tipos: Aprendizagem de vocabulário ou representacional, conceitual e proposicional.

A aprendizagem significativa de tipo representacional de acordo com AUSUBEL (2003) pode ser entendida inicialmente a partir das seguintes indagações:

Como é que os seres humanos adquirem vocabulário? Como é que aprendem, de fato, o que significam as palavras individuais e como é que esta aprendizagem exemplifica a aprendizagem significativa em geral? (AUSUBEL, 2003. Pág. 88)

Para MOREIRA (2012), a aprendizagem significativa de tipo representacional é a que ocorre quando símbolos sem um significado aparente passam a representar

determinados objetos ou eventos em uma relação única. O autor ainda utiliza de um exemplo para explicar melhor.

Por exemplo, se para uma criança a palavra mesa (um símbolo lingüístico) significa apenas a mesa de sua casa, ela não tem ainda o conceito de mesa, apenas a representação. O mesmo vale para um adulto frente a eventos e objetos em relação aos quais não identificou atributos e regularidades que definiriam o conceito correspondente. (MOREIRA, 2012 pág. 38)

Nas fases iniciais de aprendizagem de vocabulário, as palavras têm tendência a representar conceitos concretos, materiais e não abstratos para as pessoas e também tendem a ser relacionados com imagens relativamente vivenciadas por elas. Portanto, a designação é a primeira forma de aprendizagem nas crianças. Na medida em que as crianças crescem

e as palavras começam a representar conceitos ou ideias genéricas, tais palavras tornam-se nomes conceituais e equacionam-se, em termos de significado, com um conteúdo cognitivo mais abstrato, generalizado e categórico. Para uma criança que acabou de aprender a andar, a palavra 'cão' pode simplesmente significar uma imagem cognitiva do próprio animal de estimação ou dos cães das redondezas; no entanto, para a criança mais velha, em idade pré-escolar, refere-se aos atributos de critérios de uma imagem compósita de um cão, que descobriu por si só, de forma indutiva, a partir das próprias experiências empíricas concretas com cães. (AUSUBEL, 2003, pág. 89)

Portanto, se uma criança convive com um poodle, ela inicialmente vai associar a palavra cão com aquela raça. Na medida em que ela conhece outras raças de cães, ela pode colocar seu subunção cão em xeque e pode ocorrer ou não a obliteração. Já os chamados conceitos categóricos são construções mais abstratas e tendem a ser mais complexos como aprendizagem significativa. Exemplos podem ser obtidos nas palavras Totalitarismo, Ditadura, Fome, Guerra e etc. Suponhamos que uma pessoa viva em um país pacífico e que nunca tenha vivenciado uma guerra. Como subsumir e obliterar essa palavra? Se uma pessoa sempre viveu em um regime democrático, como ela pode entender de forma significativa o que é uma Ditadura? Em que medida o uso de filmes/imagens - como é o nosso caso nessa pesquisa - pôde colaborar com o entendimento destes termos categóricos tendo como foco o conceito de fronteira? É aqui que entra o segundo tipo de aprendizagem significativa; a aprendizagem significativa de tipo conceitual.

A definição da aprendizagem significativa do tipo conceitual pode ser expressa por

Objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos de critérios comuns e se designam pelo mesmo signo ou símbolo. Existem, essencialmente, dois métodos de aprendizagem conceitual; (1) formação de conceitos que ocorre, fundamentalmente, em crianças jovens (idade pré-escolar) e (2) assimilação de conceitos, que é a forma predominante de aprendizagem conceitual nas crianças em idade escolar e nos adultos. (AUSUBEL, 2003, pág.92)

Nesse processo, a criança pode identificar o que é um cão, por exemplo, a partir da comparação com outros animais como gato, vaca, porco e etc. Pode ocorrer também no sentido de uma formação de conceitos agrupados mais amplos, onde ele sabe que o cão, gato, vaca e porco são mamíferos, mas ao mesmo tempo possuem diferenças **conceituais** importantes. Ainda utilizando o exemplo do cão. Se no tipo representacional, a criança subsume que cão é o poodle que possui em casa, na conceitual, a criança entende o conceito de cão e ela compreende que o poodle é apenas uma raça de cão, que existem outras que diferem dela e mesmo assim, todas são consideradas cães. Para MOREIRA (2012), a aprendizagem de tipo conceitual corresponde a uma aprendizagem representacional de alto nível. No nosso caso, como aplicamos o instrumento de pesquisa para alunos do ensino médio, adotamos a aprendizagem conceitual por assimilação de conceitos e analisamos se os alunos conseguiram apreender e obliterar novas concepções acerca da fronteira por meio da análise fílmica. Apresentamos ainda, o terceiro tipo de aprendizagem significativa; a proposicional.

A aprendizagem significativa do tipo proposicional é aquela que

implica dar significado a novas ideias expressas na forma de uma proposição. As aprendizagens de tipo representacional e conceitual são pré-requisito para a proposicional, mas o significado de uma proposição não é uma soma dos significados dos conceitos e palavras nela envolvidos. (MOREIRA, 2012, pág. 93)

Assim, a aprendizagem significativa proposicional representa o nível mais alto de apreensão de determinado conteúdo. Voltemos ao exemplo do cão. Inicialmente a criança associou a palavra cão à imagem do poodle que tinha em sua casa (Representacional). Em seguida, ela começou a comparar com outras raças de cães e depois, com outras espécies como gatos, vacas e porcos para, por fim, associar todas essas espécies como mamíferos (Conceitual). Na aprendizagem do tipo proposicional ela poderá inferir, por exemplo, que os mamíferos, ao longo do tempo, passaram por

fases evolutivas e que alguns desses mamíferos, como cães, se tornaram animais domésticos por influência humana. Cabe ressaltar que a aprendizagem proposicional não é a soma da aprendizagem significativa do tipo representacional com a do tipo conceitual, mas é o processo de subsunção e obliteração que se alargam conceitualmente ao longo do processo de aprendizagem significativa como um todo, no sentido de propor ou inferir considerações acerca dos termos significativos. A proposição tem um significado como um todo e não pode ser ramificada (AUSUBEL, 2003).

Em nossa pesquisa, como compreendemos essa questão processual envolvendo os três tipos de aprendizagem significativa? Bem, de acordo com nossa questão de pesquisa e nosso objetivo geral, avaliamos se a análise fílmica potencializou a apreensão do conceito de fronteira junto aos alunos do segundo ano do ensino médio-técnico de Meio Ambiente do CEFET-MG. Logo, utilizamos e avaliamos apenas o tipo de aprendizagem **representacional** (conhecimentos prévios subsunçores dos alunos acerca da linguagem cinematográfica e do conceito de fronteira) que foi obtida com a aplicação prévia do instrumento de pesquisa e o tipo de aprendizagem significativa **conceitual**, buscando definições acerca de fronteira por meio de funções estilísticas do cinema -, em que foi avaliada se análise fílmica potencializou a subsunção de outros conceitos de fronteira por parte dos alunos, que foi obtida por meio da aplicação e análise do instrumento de pesquisa pós-intervenção. Nessa pesquisa não buscamos analisar se os alunos propuseram ou inferiram algo sobre a aplicação do conceito de fronteira que apreenderam com a análise fílmica. Portanto a aprendizagem significativa PROPOSICIONAL não foi avaliada nessa pesquisa, já que ela pressupõe soluções e revisões dos termos apreendidos do material de ensino.

### **Formas de aprendizagem significativa**

Como relacionar novas informações/conteúdos com as ideias existentes e ancoradas dos alunos para que a aprendizagem seja significativa? AUSUBEL (2003) estabelece formas de aprendizagem significativas que são classificadas em Aprendizagem significativa Subordinada, Subordinante e Combinatória.

Suponhamos que você, como professor, apreendeu que um determinado aluno tem a Igreja como um lugar onde se realizam cultos, orações e celebrações como subsunçor. E você quer utilizar essa idéia-âncora para introduzir conceitos de templos religiosos tais

como Mesquitas, Basílicas, Sinagogas, Templos, Capelas e etc. Eis a forma de aprendizagem Subordinada. Explicando melhor,

A aprendizagem significativa é dita como subordinada quando os novos conhecimentos potencialmente significativos adquirem significados, para o sujeito que aprende, por um processo de ancoragem cognitiva, interativa, em conhecimentos prévios relevantes mais gerais e inclusivos já existentes na sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012, pág. 36)

Partindo do entendimento mais geral do aluno, o professor pode utilizar o material de aprendizagem para particularizar mais o conteúdo e assim, o aluno poderá desenvolver um conhecimento significativo acerca de determinado tema. A eficiência dessa forma de aprendizagem se estabelece de modo adequado na estrutura cognitiva da nossa pesquisa, pois aprofundou a discussão acerca de fronteira e pode ser assim atribuída porque

- 1- Tem uma importância extremamente específica, particularizada e direta para tarefa de aprendizagem posterior;
- 2- Possuem um caráter explicativo suficiente para transformar pormenores factuais, de outro modo arbitrários, em potencialmente significativos;
- 3- Possuem uma estabilidade inerente suficiente para fornecerem o tipo mais sólido de ancoragem aos significados recentemente apreendidos e altamente particularizados;
- 4- Organizam novos fatos relacionados em torno de um tema comum, integrando, assim, os elementos componentes dos novos conhecimentos que uns com os outros, quer com os conhecimentos existentes. (AUSUBEL, 2003, pág.94)

Portanto, a aprendizagem significativa subordinada é útil para particularizar conteúdos por meio do material de ensino a partir de uma idéia-âncora geral do aluno acerca do tema. Trazendo a discussão para nossa pesquisa, essa forma foi utilizada para particularizar conceitos específicos ligados a linguagem cinematográfica dos alunos por meio da oficina de cinema. Assim, conceitos estilísticos da linguagem do audiovisual como movimentos de câmera, direção de arte ou design de produção e enquadramentos foram introduzidos a partir do que os alunos conheciam de cinema, obtido por meio da aplicação do instrumento de pesquisa prévio. Um exemplo pode ser extraído do instrumento de pesquisa prévio do aluno 1 ao ser indagado sobre se as funções estilísticas da linguagem do cinema poderiam auxiliar no ensino de geografia. Ele afirmou “sim, por exemplo nos filmes da saga Jogos Vorazes, onde há uma monarquia autoritarista em vigor, utiliza cores escuras, músicas sombrias e a medida que o governo vai caindo, notamos mudanças nas cores e figurino”. De posse desse subsunçor, criamos um material de ensino que ressaltou esse conhecimento prévio do aluno 1 para com os outros alunos e pedimos que discutissem isso como fator impactante na análise dos

filmes para avaliar o conceito de fronteira. No instrumento pós-intervenção, esse mesmo aluno 1 respondeu “ sim, entendendo as funções estilísticas e lingüísticas nos ajuda a compreensão do filme, uma vez que podemos perceber um maior número de características e encaixá-los na geografia<sup>22</sup>”. É aprendizagem subordinada porque o aluno pegou uma ideia estilística de um filme em especial e nós utilizamos esse subsunçor para uma análise geral do figurino como função estilística que pudesse ressaltar questões de fronteira junto a toda a turma.

E se partíssemos de conceitos particulares para atingirmos o geral? Se estudássemos os conceitos de capela, sinagoga, mesquita, templo e etc., para entendermos o conceito amplo do que é uma religião? É o que propõe a aprendizagem significativa de forma subordinante. Logo,

A aprendizagem significativa subordinante ocorre no decurso do raciocínio indutivo, quando se organiza o material apresentado de forma indutiva e se dá a síntese de ideias componentes, e na aprendizagem de abstrações de ordem superior. A aquisição de significados subordinantes ocorre de um modo mais vulgar na aprendizagem conceitual do que na proposicional, tal como quando as crianças aprendem que os conceitos familiares cenouras, ervilhas, feijões, beterrabas e espinafres se podem subordinar todos ao novo conceito subordinante ‘vegetal’, embora sejam diferentes em termos perceptuais (AUSUBEL, 2003, pág. 95)

Portanto, se você quer que seus alunos aprendam o que são vegetais, e sabe que eles possuem subsunçores sobre o que são alface, cebola e couve, você pode elaborar um material de aprendizagem indutivo (do particular para o geral) para que possam apreender o que são vegetais. Essa forma de aprendizagem tende a ser mais superficial no tipo de aprendizagem conceitual do que na proposicional, mas é bastante útil na sua capacidade de conceituação de termos mais abstratos (MOREIRA, 2012) A aprendizagem subordinante envolve processos de indução, abstração e síntese que podem levar a aquisição de novos conhecimentos por meio da subsunção particular para uma subsunção geral. No caso dessa pesquisa, a aprendizagem subordinante foi utilizada para avaliar em que medida as atividades propostas potencializaram o conceito geral de fronteira subsumido dos alunos por meio da análise fílmica. Utilizando de definições como fronteira física, artificial, fronte, limite, etc., o material de aprendizagem (a exibição dos filmes “O Som ao Redor” e “Adeus Lênin”) avaliou se seus conceitos gerais de fronteira foram alterados e/ou alargados por meio da análise

---

<sup>22</sup> Para melhor entendimento e análise das respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa pré e pós- intervenção, consultar o capítulo 3

destes filmes, utilizando as funções estilísticas apreendidas na oficina de cinema (material de aprendizagem significativa subordinado e conceitual).

E se o professor quisesse ensinar o que são manifestações religiosas e o entendimento dos alunos sobre o que é uma igreja ou se a ideia do que são espaços religiosos não forem suficientes para entender o conceito? E se o professor precisar de conceitos que não estão ancorados/subsumidos nos alunos? Como proceder? De acordo com a aprendizagem significativa, ele precisaria combinar conceitos para o entendimento do conteúdo lecionado – aprendizagem combinatória. A aprendizagem combinatória é, portanto

uma forma de aprendizagem significativa em que a atribuição de significados a um novo conhecimentos implica **interação** com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, mas não é nem mais inclusiva nem mais específica do que os conhecimentos originais. Possuem alguns atributos criteriosais, alguns significados comuns a eles, mas não os subordina e nem é subordinado. (MOREIRA, 2012. pág.38. Grifo nosso)

A interação de conhecimentos é a parte fundamental da aprendizagem combinatória. Entretanto, para que ocorra essa interação, os conhecimentos dos estudantes têm de estar bem sedimentados para que possam produzir novos significados. Cabe lembrar que não é a soma dos conhecimentos ancorados que são utilizados na aprendizagem combinatória, mas em que medida esses produzem uma proposição que supera esses conhecimentos em separado. É uma forma de aprendizagem muito utilizada no tipo de aprendizagem proposicional e nos conteúdos que pressupõem inter-trans ou multidisciplinaridades (AUSUBEL, 2003).

Como dito anteriormente, não utilizamos em nossa pesquisa a aprendizagem de tipo proposicional e como a forma de aprendizagem combinatória está associada à mesma, também não a utilizamos.

Portanto, para relacionar o material de aprendizagem (nesse caso, a oficina de linguagem de cinema) com as ideias ancoradas dos alunos acerca dos filmes, utilizamos a combinação de aprendizagem significativa de forma **subordinada** associada ao tipo de aprendizagem significativa **conceitual**.

Já sobre a conexão entre o material de aprendizagem sobre fronteira (nesse caso, a exibição dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”) com as ideias ancoradas dos

alunos obtidas por meio do instrumento de pesquisa prévio, utilizamos a combinação de aprendizagem significativa de forma **subordinante** associada ao tipo de aprendizagem significativa **representacional**.

### **Considerações metodológicas sobre análise dos dados da pesquisa acerca da aprendizagem significativa.**

Existem vários fatores que influenciam na aprendizagem. Na elaboração de sua teoria de aprendizagem significativa por recepção, AUSUBEL (2003) limitou seus lócus de observação à sala de aula, pois

Embora não se diminua a sua importância para a aprendizagem na sala de aula, não se consideram de forma detalhada nem sistemática: (1) os fatores emocionais e de atitude na aprendizagem; (2) as diferenças de incentivo, reforço, interpessoais e individuais nas variáveis da capacidade intelectual (incluindo a inteligência e a aptidão escolar); (3) o envolvimento do ego e as variáveis de personalidade. Podem estudar-se, de modo mais produtivo e econômico, estes últimos tópicos no âmbito de outra teoria de aprendizagem centrada em aspectos subjetivos e não objetivos, do processo de aprendizagem (AUSUBEL, 2003. Pág.23)

Sabemos que a aprendizagem escolar não ocorre em um vácuo social, mas estabelece relações entre sujeitos e que, além disso, são (re) produzidos por vários laços pessoais e com representações impessoais da cultura (AUSUBEL 2003). A questão é que, em nossa pesquisa, a relação e a (re) produção de conceitos por meio da aprendizagem significativa por recepção se ateve apenas a análise objetiva obtida pelo instrumento de pesquisa pós- intervenção. Não entramos em questões subjetivas de análise. Vários são os fatores que influenciam na aprendizagem do aluno, mas em nosso caso, nos ativemos apenas a analisar aquilo que o aprendiz já sabe (seu subsunçor) a respeito de fronteira e se o mesmo se “alargou” ou mudou conceitualmente por meio da análise fílmica.

Quais são as condições-chave para a aprendizagem significativa? MOREIRA (2012) afirma que são novos conhecimentos potencialmente significativos que devem ser apreendidos levando-se em conta o conhecimento prévio do aluno e a predisposição desse aluno em aprender esse conteúdo. Ocorre que o sucesso da segunda condição (predisposição em aprender) está atrelado ao novo conhecimento - caso o aluno identifique nele o que já sabe. Portanto, na medida em que o conhecimento prévio do aluno é considerado no processo de aprendizagem, consequentemente este terá maior

predisposição em aprender. Na chamada aprendizagem mecanicista<sup>23</sup>, quanto mais o aluno tem de decorar arbitrariamente conteúdos em que ele não se “enxerga”, menos predisposição para aprender ele terá (MOREIRA, 2012). Cabe ressaltar que

O material só pode ser **potencialmente** significativo: não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, pois o significado está nas pessoas, não nos materiais. É o aluno que atribui significados aos materiais de aprendizagem e os significados atribuídos podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino. Naturalmente, no ensino, o que se pretende é que o aluno atribua aos novos conhecimentos veiculados pelos materiais de aprendizagem, os significados aceitos no contexto da matéria de ensino, mas isso normalmente depende de um intercâmbio, de uma negociação de significados que pode ser bastante demorada (MOREIRA, 2012. pág.25. Grifo nosso)

Importante o destaque porque quem constrói significados são as pessoas e não, os materiais de aprendizagem. Outro fator a destacar é que mesmo que levemos em conta o conhecimento prévio do aluno, isso não significa que o que ele traz como subsunção é o correto do ponto de vista do conteúdo de ensino. Exemplo: um aluno tem como subsunção a idéia de que todo árabe é terrorista. O professor deveria aceitar esse subsunção quando estiver lecionando? É justamente o contrário. O professor iria usar dessa idéia-âncora do aluno para desconstruí-la em sala e avaliar se isso foi potencialmente obliterado por ele. No caso dessa pesquisa, a busca por um conceito correto ou preciso de fronteira não é nosso objetivo. Nosso interesse foi avaliar em que medida os alunos ampliaram conceitualmente seus subsunções fronteira por meio da análise fílmica. Por esses motivos não utilizamos a aprendizagem do tipo proposicional e nem da forma combinatória.

A estrutura cognitiva prévia do aluno é o fator mais importante para a aprendizagem significativa. De acordo com AUSUBEL

Utilizando a percepção como modelo, consideram que a experiência consciente diferenciada e claramente articulada (por exemplo, conhecer, compreender, raciocinar, etc.) fornece os dados mais significativos para a ciência psicológica. Em vez de se centrarem, de forma mecanicista, em conexões estímulo-resposta e nos respectivos hipotéticos mediadores ‘organismicos’, esforçam-se por descobrir os princípios psicológicos de organização e funcionamento que regem estes estados diferenciados de consciência e os processos cognitivos subjacentes (por exemplo, aprendizagem significativa, abstração, generalização) de onde resultam (AUSUBEL, 2003 pág. 43)

---

<sup>23</sup> Cabe dizer que entendemos como aprendizagem mecanicista aquela praticada sem significado, puramente memorística, que serve para prova e é esquecida, apagada após essas provas. (MOREIRA 2012, pág. 32)

Portanto, a aprendizagem significativa para Ausubel é um processo cognitivo de princípios psicológicos que devem fugir do modelo mecanicista de pergunta-resposta, ou apenas de processos orgânicos de construção de conhecimentos sob interação aluno-professor. Sua crítica recai principalmente a aprendizagem behaviorista, pois esta oferecia um estímulo ao aluno esperando que ele entregasse uma “recompensa” ao professor (sob a forma da “resposta correta/ou da mudança comportamental correta”). Para Ausubel, nesse modelo, o aluno é apenas receptor de conhecimento. Ainda para AUSUBEL (2003)

Os teóricos cognitivos defendem que o significado não é uma resposta implícita, mas antes uma experiência consciente claramente articulada e precisamente diferenciada que surge quando signos, símbolos, conceitos ou proposições potencialmente significativas se **relacionam** e **incorporam** em componentes relevantes da estrutura cognitiva de um determinado indivíduo, numa base não arbitrária e não literal (AUSUBEL, 2003. pág.43. grifos nossos)

Trazendo a discussão para nossa pesquisa, acreditamos que os filmes podem estabelecer relações educacionais que podem ser utilizadas por meio das funções estilísticas na análise fílmica. Se os alunos incorporam o significado e não o material de aprendizagem, a imagem fílmica pode refletir processos espaciais, no caso desta pesquisa, fronteiriços? De acordo com MOREIRA (2012), o contexto escolar e social exige muito mais provas do que o aluno sabe ou não sobre algo do que sua devida interpretação. Nosso sistema de avaliação é mais binário (sim ou não, certo ou errado, verdadeiro ou falso) e menos interpretativo. No caso de nossa pesquisa, buscamos fugir desse método de avaliação de apreensão/construção de conhecimentos. Como fugimos disso?

A avaliação da aprendizagem significativa implica outro enfoque, porque o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras. A proposta de Ausubel é radical: para ele, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. (...). Portanto, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça mais de uma vez se for o caso a tarefa de aprendizagem. É importante que ele externalize os significados que está captando, que explique que justifique as suas respostas (MOREIRA, 2012. pág. 51,52)

A citação acima justifica os processos de avaliação nessa pesquisa. Não queríamos gabaritar ou ranquear possíveis respostas ou avaliar um conceito ideal sobre o que o aluno entende acerca de fronteira. O princípio da recursividade ocorreu com a aplicação do instrumento de pesquisa pré e pós-intervenção, contendo exatamente as mesmas perguntas. Além disso, foi dada ao aluno a opção de justificar e/ou explicar suas respostas e a única questão com opções para serem assinaladas, pede a justificativa de sua resposta. A única exceção que ocorre é que não utilizamos por questões metodológicas específicas dessa pesquisa o tipo proposicional sobre a capacidade de transferência de conhecimento, pois estamos avaliando a inclusão da análise fílmica como meio de análise e não como fim. Por fim, organizamos as respostas prévias e posteriores do instrumento de pesquisa em mapas conceituais que explicaremos a seguir.

### **Mapear conceitos na fronteira entre conhecimentos. O papel dos mapas conceituais para organização de conhecimentos dos alunos.**

Para melhor organizar e representar as respostas pré e pós-intervenção obtidas pelo instrumento de pesquisa, resolvemos adotar uma técnica processual derivada da aprendizagem significativa desenvolvida em meados da década de 70 por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos e chamada de mapas conceituais (MOREIRA, 2012). Portanto

Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas, de hierarquias conceituais, se for o caso. (...) São apenas diagramas indicando relações entre conceitos ou entre palavras que usamos para representar conceitos. Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder (MOREIRA, 2012, pág.123)

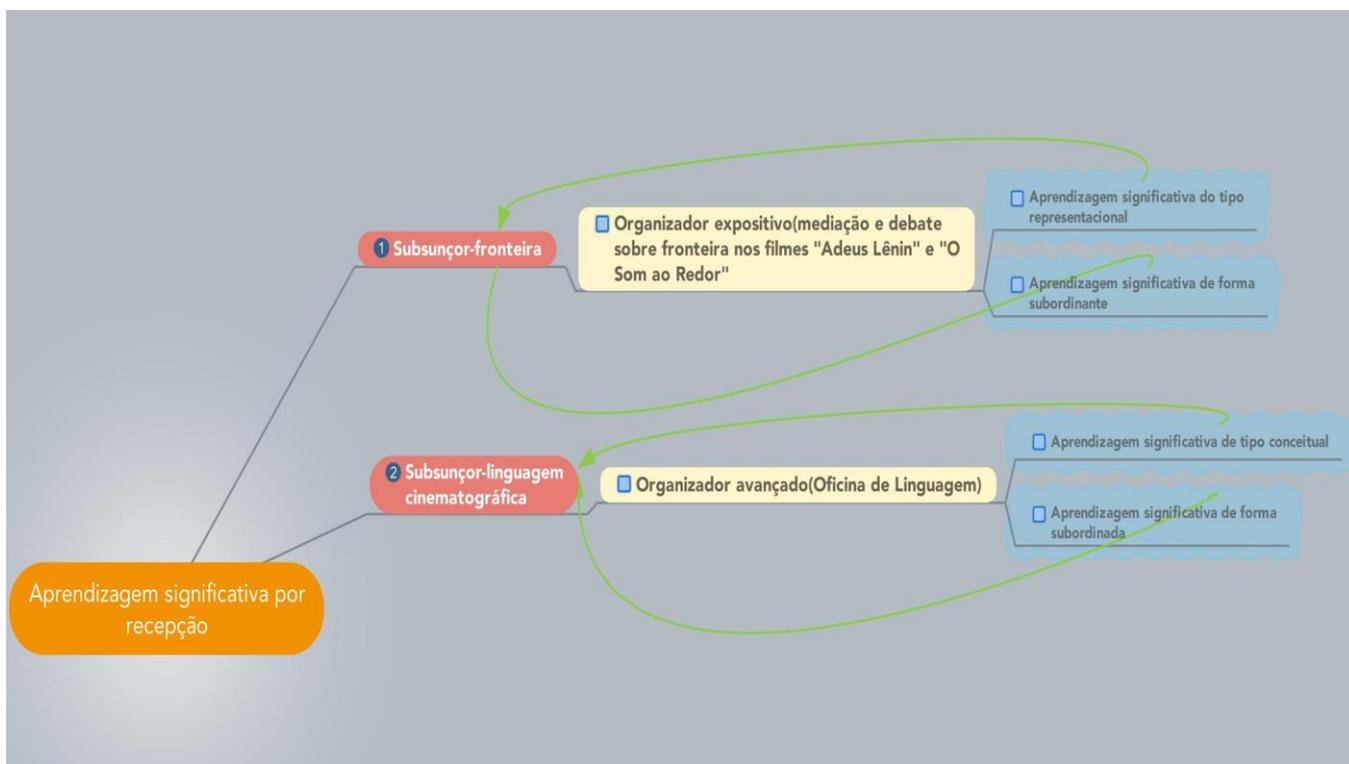
O objetivo dos mapas conceituais é organizar conteúdos potencialmente significativos e facilitar a obliteração do material de ensino aprendido para uma melhor subsunção. Como ex-aluno de Ausubel, Novak sistematizou a aprendizagem significativa em um formato visual mais lúdico. Por ser bastante flexível, pode ser utilizado para a organização de conteúdos das mais diversas situações. No nosso caso, utilizamos mapas conceituais que elaboramos de modo a organizar as respostas obtidas por meio do

instrumento de pesquisa prévio e pós-intervenção. Portanto, elaboramos dois mapas conceituais referentes a questão específica do instrumento de pesquisa que envolvia aprendizagem significativa, linguagem cinematográfica e fronteira em separado, distribuídos em seus respectivos capítulos. Foram organizados pela pergunta e pelas respostas dos alunos, numerados de 1 a 37 para garantirmos anonimato dos mesmos. Ancoramo-nos na idéia dos mapas conceituais aqui aplicados como

Instrumento de avaliação da aprendizagem e que podem ser usados para se obter uma **visualização de organização conceitual** que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno (MOREIRA, 2012, pág. 129, Grifos nossos)

Destacamos tal trecho para reforçarmos que a função dos mapas conceituais nessa pesquisa é de organização conceitual e de comparação entre as respostas obtidas pela aplicação do instrumento pré e pós-intervenção. Destacamos principalmente as questões que envolvem aprendizagem, linguagem cinematográfica e conceito de fronteira.

Quadro 2: Mapa conceitual de nossas opções de aprendizagem e seu funcionamento.



FONTE: SOUZA, 2016. Elaborado a partir dos conceitos de aprendizagem significativa de AUSUBEL (2003)

O mapa conceitual tentou organizar as escolhas conceituais adotadas pela nossa pesquisa e representa que ao final das intervenções, os subsunçores fronteira e linguagem cinematográfica foram alargados de forma que retro-alimentaram esses subsunçores criando novas demandas do processo de aprendizagem.

Perguntado sobre a utilização de filmes em sala de aula e uma possível relação entre conteúdos geográficos, o aluno 35 afirmou antes da intervenção que *“Eu acho que não tem muito a ver”*. Já ao final da pesquisa, sendo indagado novamente sobre o uso de filmes, respondeu, *“Pois, nos mostram com imagens aquilo que está sendo estudado. Exemplificando bem o conteúdo trabalhado e ajudando na fixação, pois aquilo que vemos é mais fácil de ser entendido do que o que só lemos ou imaginamos”*. Assim como ilustra o mapa conceitual, o processo de aprendizagem significativa é retro-alimentador e circular, onde o alargamento do subsunçor do aluno 35 ao final da intervenção irá demandar mais organizadores prévios (sejam eles avançados e/ou expositivos) para outro conteúdo que virá a seguir e assim por diante. É, portanto, necessário

Superar o formalismo didático no ensino de geografia e é preciso entre outras coisas, que seus agentes - professor e alunos - estejam realmente envolvidos no processo de ensino, o que requer do professor a organização de atividades levando em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos, as condições concretas em que o ensino se realiza e os modos mais adequados de tratamento dos conteúdos para que os alunos estejam em atividade intelectual permanente e possam, assim, construir seu conhecimento. Nesse raciocínio, um dos caminhos para aquela superação é o de buscar clareza quanto à utilidade dos conhecimentos que a Geografia veicula para a vida das pessoas em geral e para a dos alunos. (CAVALCANTI, 1998. pág.133)

Relaciono com a citação a fala do aluno 13 que ao final da intervenção 4 em que exibimos o filme “O Som ao Redor”, afirmou *“eu vivo em uma rua assim como a do filme. Cheia de grades, portões eletrônicos e muros. Eu não tinha percebido que morava em uma prisão”*. Fazer os alunos pensarem sua vida cotidiana pelo processo de ensino e por meio da análise fílmica tornou esse relato possível. O aluno se ver e melhor ainda, projetar sua realidade em uma imagem fílmica pode ser considerado um indicador da eficácia da utilização da análise fílmica no ensino de geografia, em especial, naquilo em que nos debruçamos, o conceito de fronteira.

### **CAPÍTULO 3 - Linguagem do cinema na fronteira ou fronteira na linguagem do cinema? Terminologias e conceituações sobre imagem e linguagem fílmica**

Você é um diretor de cinema. Hoje, o roteiro pede quatro personagens conversando em volta de uma mesa de jantar. Como será a montagem da cena e a filmagem? Você pode colocar a câmera fixa a certa distância. Se os atores tiverem decorado suas falas, isso até pode funcionar, sem necessidade de mudanças no posicionamento da câmera nem na iluminação para as várias tomadas. Mas, normalmente, como as pessoas se sentam de todos os lados da mesa, pelo menos uma pessoa estará de costas para a câmera, a menos que se faça uma composição ao estilo da Última Ceia. E se essa pessoa tiver uma fala importante? E mesmo que ela só reaja aos outros, não é recomendável mostrar seu rosto de vez em quando? Finalmente, e se durante a pós-produção o ritmo estiver arrastado demais? Se quiser eliminar alguns pontos mortos, você terá de cortar, mas, se tiver filmado um plano sequência não terá planos para inserir (BORDWELL, 2008. Pág.21)

O dilema da cena na sala de jantar serve para exemplificar como é complexa a tarefa de se fazer um filme. Filmar é fazer escolhas, que não são aleatórias, mas envolvem uma série de decisões, desde as técnicas de linguagem até aquilo que se deseja enfatizar/comunicar. Um filme é resultado de tomadas de decisões narrativas e estilísticas, um encadeamento de escolhas e assim como em todo dilema, tais escolhas devem ser funcionais ao que se quer comunicar em um filme. Como afirmou o roteirista e diretor Paul Schrader (apud Elsaesser 2005), problemas podem ser resolvidos, mas os dilemas só podem ser questionados.

O objetivo da análise fílmica que adotamos nessa pesquisa não buscou soluções para resolver os “problemas” de linguagem dos filmes, mas procurou investigar a potencialidade na análise fílmica para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa a respeito do conceito de fronteira junto aos alunos, em busca de entendimentos sobre os dilemas do uso da linguagem cinematográfica no ensino. Resumindo: o que, nas escolhas narrativas e estilísticas fílmicas, proporcionam maior entendimento acerca do conceito de fronteira junto aos estudantes.

Nesse capítulo conceituamos alguns termos do cinema que utilizamos na pesquisa. Além disso, propusemos, por meio de uma intervenção, uma abordagem didática da aprendizagem de termos técnicos do cinema para análise de imagens fílmicas relacionadas com a geografia, em especial, com a categoria fronteira.

Primeiramente, discutimos aspectos da imagem sob a ótica do dispositivo do cinema e também a capacidade relacional que a imagem produz com o “mundo real”. Em seguida, apontamos alguns conceitos relacionados aos termos técnicos relativos a esta investigação, associando-os as respostas dos alunos que foram obtidas por meio do instrumento de pesquisa prévio e posterior à intervenção por nós realizada.

### **Derrubando o muro e construindo uma ponte entre imagem-dispositivo e imagem-relação.**

Começamos pela conceituação de imagem por meio do dispositivo do cinema. Lembrando que a definição de dispositivo aqui adotada é a de AGAMBEN (2005), que compreende uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma situação de poder e/ou de obtenção de algum efeito. O dispositivo tem uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de força. Portanto, todo o aparato do cinema, desde os aparelhos de filmagem, os cenários e locações, os personagens, a equipe técnica, elementos de cena, até os efeitos tecnológicos e etc, moldam, orientam e controlam uma imagem a ser exibida ao espectador. A força coercitiva do dispositivo produz

qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e- por que não- a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares de anos um primata-provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam- teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005 pág.13)

Trazendo para nossa pesquisa, entendemos que a imagem como dispositivo do cinema pode ser uma (re) produtora de relações de poder. Não nos compete nessa pesquisa uma análise sobre o que seria um bom ou um mau uso do dispositivo do cinema ou de propor uma metodologia de superação dos dispositivos na (re) produção de imagens como sugere Agamben – ou discutir acerca das reproduções das relações de poder por meio das imagens fílmicas. Nosso objetivo é conceituar e analisar a potencialidade de

mediação das imagens fílmicas junto aos alunos no ensino de geografia – em nosso caso, relacionado à concepção de fronteira.

Adotando uma conceituação técnica da imagem, podemos dividi-la em elementos visuais que constituem formas como

- a *superfície* da imagem, e sua organização, o que se chama tradicionalmente de composição, isto é, as relações geométricas mais ou menos regulares entre as diferentes partes dessa superfície;
- a gama de *valores*, ligada à maior ou menor luminosidade e cada região da imagem-e o contraste global ao qual essa gama dá origem;
- a gama de *cores* e suas relações e contraste
- os elementos *gráficos* simples, especialmente importantes em toda imagem ‘abstrata’
- a *matéria* da própria imagem, na medida em que proporciona a percepção, por exemplo, sob as espécies da ‘pincelada’ na pintura ou do grão da película fotográfica etc. (AUMONT, 1993, pág.140 grifos do autor)

Há uma espécie de separação entre camadas visuais da imagem técnica e da imagem do espectador. Essa cisão faz com que exista a imagem plástica (as cores ou a ausência delas, a forma, a moldura, a perspectiva e etc.) e a imagem que representa algo ou algum lugar. Por mais que a imagem (re) produza coisas, pessoas e lugares “reais”, os aspectos plásticos do dispositivo é que exercem poder sobre a imagem do espectador. Portanto, os elementos citados anteriormente por Aumont (1993) são os aspectos tangíveis na imagem, o que em maior ou menor grau, provocam emoções e relações intangíveis no espectador. Ou seja, um tipo de colorização adotada em uma paisagem rural em um quadro (aspecto plástico tangível) pode fazer com que um espectador relembre com saudosismo da casa de seu avô no interior (aspecto relacional intangível).

Assim, pautamos a aprendizagem significativa por recepção porque esta leva em conta o conhecimento prévio do aluno com a elaboração de um material de ensino pelo professor, o que auxiliou na apreensão de um novo conteúdo a respeito de fronteira. Aproximamos o aspecto plástico tangível da imagem - que instigou a capacidade relacional - com o aspecto intangível do aluno acerca de um determinado conteúdo nesta pesquisa que é fronteira.

Fomos além e propusemos o compartilhamento das formas intangíveis das imagens (conhecimentos prévios) de cada aluno junto aos seus colegas utilizando das formas plásticas tangíveis (funções estilísticas do cinema) para que o visível do invisível na

imagem da fronteira (a interação entre seus subsunçores) se tornasse coletiva, por meio de uma discussão ampla com todos, nas intervenções 3 e 4.

Um exemplo desse processo ocorreu quando o aluno 6 durante a intervenção 3, afirmou que os personagens estavam trocando os móveis antigos da Ex Alemanha Oriental em “Adeus Lênin” associando a uma ideia de mudança espacial. Já o aluno 15 ainda completou a discussão dizendo que os personagens marcavam os móveis antigos que foram trocados com uma etiqueta vermelha e que isso poderia ser uma referência ao fim do comunismo. Assim, o compartilhamento do invisível do visível da imagem do aluno 6 e do aluno 15 exemplificou bem o que acabamos de conceituar.

Desenvolvemos essa mesma discussão também na intervenção final, antes da replicação do instrumento de pesquisa.

Porém, antes de conceituarmos os aspectos técnicos e plásticos da linguagem do cinema, vamos conceituar como utilizamos os conceitos relacionais do dispositivo da imagem.

A dimensão simbólica e material da imagem é importante para entendermos como ela é construída e reconstruída pela manipulação de um grupo social sobre outro. Para MONDZAIN<sup>24</sup> (2009), o cristianismo é a primeira e única doutrina monoteísta a ter feito da imagem o emblema do seu poder e o instrumento de todas as suas conquistas. O Cristianismo teria criado uma iconocracia<sup>25</sup>, ao estabelecer o triunfo do culto das imitações sobre o medo dos simulacros. A referida autora utiliza aspectos religiosos para estabelecer um paralelo entre a morte e ressurreição de Cristo com o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 nos EUA, ao dizer que

o assunto foi tratado em termos visuais, misturando na maior desorientação, o visível e o invisível, a realidade e a ficção, o luto real e a invencibilidade dos símbolos(...), o primeiro espetáculo histórico da **morte da imagem na imagem da morte**. O imprevisível juntou-se ao infigurável e foi preciso enterrar com toda a rapidez e manter o discurso do triunfo e da ressurreição (MONDZAIN-2009 p 6/7. destaques nossos)

<sup>24</sup> Cabe afirmar que a abordagem conceitual de imagem feita pela autora francesa se baseia em seus estudos de caso envolvendo obras sacras e de representação religiosas de matriz cristã. Adotamos suas analogias sobre passagens bíblicas apenas a título de metáfora para entendermos a mediação de imagens em nossa pesquisa.

<sup>25</sup> Para Mondzain (2009), é preciso diferenciar ídolo de ícone. A primeira palavra estaria ligada a incorporação da representação imagética do representado. Já o ícone é a representação de uma relação imagética coletiva e que produz mediações de imagens por pessoas e comunidades. É isso que será avaliado na pesquisa. A representação da imagem como ícone.

A “morte da imagem na imagem da morte” descrita pela autora induz a uma crise da imagem, assim como a morte e a ressurreição de Jesus Cristo produziu uma cisão entre imagem e representado. Se Deus nunca se mostrou fisicamente - o máximo que sua representação alcançou de visibilidade foi aparecer de costas para Moisés - seu filho não só se expôs fisicamente como também representou o elo entre o criador e suas criaturas. Portanto, a crise da imagem foi produzida dessa relação, pois a imagem não é nada mais nada menos que uma (re) produtora de relações. Portanto, podemos dizer que a imagem de Cristo causou o *nascimento da imagem na imagem da morte*, adotando aqui a definição de MONDZAIN (2009), para quem a imagem é a operadora de uma relação tríplice entre o ser representado, a representação imagética e o espectador. Ao ressuscitar após três dias, Cristo encarnou<sup>26</sup> e assim se libertou de sua imagem. Seu simbolismo hoje é a de conexão de Deus com suas criaturas. O contrário da encarnação para Mondzain é a incorporação e pode ser exemplificada pela eucaristia, onde entramos em comunhão com Deus, nos fundimos a ele. A Igreja buscou se edificar por meio da incorporação da imagem de Cristo, destruindo seu caráter libertador. Segundo a autora, buscando uma incorporação entre homens com Deus, a comunhão é a união/fusão com Deus, assim nos levando a perder nossas particularidades. Quando damos sentido a uma imagem, que é a representação de algo, estamos lhe atribuindo sentidos, nós a incorporamos de tal forma que passamos a substituir o representado pela representação. (MONDZAIN, 2009)

Voltemos ao exemplo do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 nos EUA, ainda com base nessa autora. O evento foi transmitido em tempo real para todo o mundo via dispositivos audiovisuais, onde as imagens evidenciaram que o visível (pessoas morrendo, destruição, escombros) e o invisível (queda do império estadunidense e triunfo do terrorismo) nelas contido, causaram medo e angústia.

Para a imagem ser emancipatória, precisamos na opinião de MONDZAIN (2009), de três instâncias: do visível, do invisível e da relação/comparação do olhar do (s) espectador (res) entre o visível e o invisível da imagem. Portanto, o poder mediador da imagem está na sua relação político-coletiva. Ao exibir uma imagem de um quadro, um espectador descreve o que vê (Primeira Instância- o visível). Em seguida, outro espectador relata o que vê de diferente do primeiro espectador (Segunda Instância: o

---

<sup>26</sup> “A única imagem que possui a força de transformar a violência em liberdade crítica é a imagem que encarna. Encarnar não é imitar, nem reproduzir, nem simular. O messias cristão não é o clone de Deus” (MONDZAIN, 2009 p 26)

invisível) e por fim, ambos relacionam/comparam seus olhares sobre a imagem (Terceira Instância: a relação de olhares).

Uma das primeiras medidas tomadas pela política dos EUA após o atentado foi censurar filmes/programas/imagens que remetessem a tragédia. Por quê? De acordo com a autora, porque era preciso culpar algo ou alguém por exibir aquilo ao mundo. Aquilo poderia inspirar alguém a fazer o mesmo. Mas era esse realmente o motivo? É possível atribuir um sentido moral a um objeto ou a uma representação? Se, de acordo com MONDZAIN (2009), a imagem é uma relação tríplice (representado, representação e espectador) que produz e partilha visões sociais de mundo, poderia ela ser emancipatória? Ao mostrar em tempo real a tragédia do 11 de setembro de 2001 ao mundo, a imagem gerou uma crise na mediação mercadológica dos sentidos, paradoxalmente ao mostrar o que deveria esconder, ou seja, o invisível do visível da imagem (a queda do símbolo imperialista de mercado). Portanto, podemos dizer que as imagens do 11 de setembro tiveram um caráter de encarnação e, de certo modo, nos despertou a emancipação do olhar sobre o mercado das imagens.

Adotando ainda a definição de desorientação<sup>27</sup> de MONDZAIN (2009), para quem a imagem não é nem uma coisa nem uma pessoa. Ela circula entre sujeitos enquanto operadora de uma relação sem usufruir, ela própria, de nenhum estatuto ontológico nem teológico e, sobretudo, sem se reduzir à sua materialidade. Entendemos assim, que a apropriação dos sentidos da imagem deve ser um ato político, coletivo.

A desorientação das imagens é emancipatória para Mondzain (2009), pois quebra o ordenamento imagético dado por um grupo social que tenta lhe atribuir **um** sentido ao invés de vários. Emancipatória, em nosso caso, na medida em que procuramos estimular o sentido da busca da capacidade de produzir argumentos pelos alunos, que se relacionaram por meio da análise das imagens fílmicas. Nossa metodologia, que incorporou uma oficina de mediação das imagens por meio da linguagem cinematográfica em sala de aula, primou pela desorientação coletiva e procurou dar vazão ao compartilhamento dos subsunçores-fronteira dos alunos por meio de suas análises imagéticas, de modo a discutir se, de fato, a análise fílmica potencializa a construção/reconstrução do conceito de fronteira pelos estudantes.

---

<sup>27</sup> Desorientação de imagens aqui não é no sentido de “bagunça”, mas de que coletivamente as pessoas possam expor publicamente suas concepções da imagem, “desorientando” o ordenamento (MONDZAIN 2009)

## **Filmes não existiriam se nossa visão fosse perfeita. Ainda bem que não é<sup>28</sup>.**

Por que gostamos tanto de filmes? Por que os filmes nos despertam tantos sentimentos?

Por mais de uma centena de anos, as pessoas vêm tentando entender por que essa mídia nos cativou tanto. Filmes comunicam informações e ideias, e nos mostram lugares e modos de vida com os quais de outra forma talvez não tivéssemos contato. Filmes nos oferecem maneiras de ver e sentir coisas que consideramos profundamente gratificantes. Eles nos levam a experiências. Essas experiências são muitas vezes conduzidas por histórias, com personagens com as quais passamos a nos preocupar, mas um filme também pode desenvolver uma ideia ou explorar qualidades visuais, oferecendo uma experiência que segue certos padrões e que envolve nossas mentes e emoções. (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 29)

No nosso caso específico, os filmes serviram de base para o estímulo à construção de relações com o conceito de fronteira por meio da análise fílmica, levando-se em conta o conhecimento prévio dos alunos. Como os filmes por meio de sua forma e de seu estilo de linguagem manipulam, moldam e criam efeitos sobre os espectadores?

Os homens e mulheres que faziam filmes, descobriram que podiam controlar aspectos do cinema de maneira a dar ao público experiências mais ricas e envolventes. Aprendendo uns com os outros, expandindo e refinando as opções disponíveis, os cineastas desenvolveram habilidades que se tornaram a base do cinema como forma de arte (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 29)

A ideia do cinema como arte acabou por produzir uma série de códigos imagéticos que, apesar de estabelecerem padrões na arte de filmar, não impõem regras que não possam deixar de serem seguidas. Cativar e motivar os espectadores faz do cinema uma arte de vanguarda do audiovisual. E por que no sentido visual, nos sentimos tão atraídos pelas imagens do cinema? Para BORDWELL e THOMPSON (2013), existem dois processos psicológicos que criam os movimentos cinematográficos: a frequência crítica de fusão de estímulos intermitentes e o movimento aparente.

Se você acender e apagar uma luz cada vez mais rápido, num determinado ponto (cerca de 50 lampejos por segundo), você não mais verá uma luz pulsante e sim um feixe contínuo. Um filme é geralmente filmado e projetado a 24 quadros estáticos por segundo. O obturador do projetor interrompe o feixe de luz duas vezes: uma vez

---

<sup>28</sup> Título inspirado em uma citação atribuída a Hitchcock em uma entrevista realizada por Truffaut em TRUFFAUT, Françoise. Hitchcock by Truffaut. EUA-New York, First Touchstone Edition, 1985

quando uma nova imagem é posicionada e outra enquanto ela é mantida em posição. Assim, cada quadro é na verdade projetado na tela duas vezes. Isso eleva o número de lampejos ao limite do que é chamado *frequência crítica de fusão de estímulos intermitentes*. O *movimento aparente* é o segundo fator para criar a ilusão do cinema. Se um aparato visual muda muito rapidamente, nossos olhos podem ser enganados para ver movimento. Cartazes publicitários de néon muitas vezes mostram uma seta sendo propulsionada para frente, o que é na verdade uma ilusão criada, simplesmente, por luzes estáticas piscando numa certa frequência. O movimento aparente e a frequência crítica de fusão de estímulos intermitentes são idiosincrasias do nosso sistema visual que a tecnologia explora para produzir ilusões. O cinema como o conhecemos surgiu quando as imagens fotográficas foram pela primeira vez impressas em tiras de celulósido flexível. (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 39/40. Grifos dos autores)

Graças a esse “truque” visual, evoluímos na arte de escrever com a luz (fotografia) para escrevermos com o movimento (cinematografia) com o objetivo de contar histórias. Já o quadro é o fotograma que se movimenta 24 vezes por segundo transformando o movimento em planos, ou seja, é a imagem singular extraída do plano – uma das imagens do plano. Os planos são imagens ininterruptas no filme (sem cortes), quer haja enquadramento ou não (BORDWELL e THOMPSON 2013). Tentando ser mais didático, o plano é o processo de filmagem de uma cena que começa com o diretor dizendo “gravando” e termina dizendo “corta”.

Um filme é uma obra coletiva, complexa, cara e carregada de simbolismos (BORDWELL e THOMPSON 2013). A produção cinematográfica de um filme passa por três fases: produção, distribuição e exibição. Assim, um grupo ou empresa faz o filme; uma empresa de distribuição aluga as cópias para cadeias de cinemas, e as salas de cinema exibem o filme (BORDWELL e THOMPSON, 2013). Além disso, o processo de produção passa por quatro fases distintas:

1-*Roteiro e financiamento*: a ideia para o filme tem que ser desenvolvida, um roteiro deve ser escrito e os cineastas também precisam adquirir apoio financeiro para o projeto.

2-*Preparação para as filmagens* (pré-produção): uma vez que o roteiro esteja mais ou menos completo e pelo menos parte do financiamento esteja assegurada, os cineastas começam a planejar a produção física

3-*filmagens* (produção física): os cineastas criam as imagens e os sons do filme

4-*Composição* (pós-produção): As imagens e os sons são combinados em sua forma final, o que inclui corte de imagem e som, execução de efeitos especiais, inserção de música ou diálogos adicionais e créditos.

(BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 49/50. Grifos dos autores e palavras entre parênteses adicionadas por nós)

O ritmo de produção de um filme é industrial e coletivo. A coordenação das filmagens envolve uma política complexa de pessoas e de relações econômicas. Nosso objetivo nessa pesquisa foi apenas de situar esses aspectos da produção e não de aprofundar nos aspectos do “fazer cinema”. O foco da pesquisa centrou-se nas análises dos filmes já como produtos acabados e com sua forma e estilo já definidos, com a realização de uma intervenção junto aos estudantes de modo a avaliar se eles potencializam ou não, a construção do conceito de fronteira por meio da análise fílmica.

### **O que olhamos em um filme quando o filme é visto? Conceituando a linguagem do cinema em sala de aula.**

Nessa parte conceituamos questões relativas à linguagem do dispositivo fílmico e também elucidamos nossas escolhas metodológicas para o cumprimento do nosso objetivo geral. No nosso caso específico, buscamos que os alunos utilizassem conceitos de forma e estilo do cinema para compreender relações imagéticas por meio da análise fílmica da fronteira em “Adeus Lênin” e em “O Som ao Redor”, usando seus conhecimentos prévios associados a oficina de cinema que ocorreu como intervenção em sala de aula.

Inicialmente é importante diferenciar forma e estilo no cinema. Portanto

A **forma** é a soma de todas as partes do filme, unificadas e moldadas por padrões tais como a repetição e variação, enredos e características das personagens. O **estilo** é a maneira como um filme utiliza as técnicas da realização cinematográfica. Essas técnicas são classificadas em quatro categorias; 1- a mise en scène, ou a disposição de pessoas, lugares e objetos a serem filmados; 2- a cinematografia, que é o uso de câmeras e outras máquinas para gravar imagens e sons; 3- a montagem, isto é a união dos planos individuais e 4- o som, composto por vozes, efeitos e música que compõem a trilha de áudio de um filme (BORDWELL e THOMPSON, 2013 pág. 33, grifos dos autores)

A **forma** mais comum no cinema é a narrativa, que é o modo como a história<sup>29</sup> é contada. A escolha pela narrativa linear, por exemplo, explicita o **estilo** adotado pelo

---

<sup>29</sup> Cabe diferenciar história de narrativa. A história é o tema do filme e a narrativa é a forma como essa história será contada. Uma história nunca tem fim no filme, já a narrativa sim. Todo o filme começa contando uma história e mesmo no final, a história “continua” fora da narrativa. (BAZIN, 2003)

filme para contar a história. A escolha do elenco de um filme, por exemplo, passa pelo estilo. A escolha do roteiro passa pela forma. No caso desta pesquisa, adotamos apenas os estilos da mise em scène (função estilística de Direção de Arte ou Design de Produção) e a cinematografia (funções de Enquadramento e Movimentos de câmera). A mise em scène (“colocar em cena” /o que está enquadrado e tem uma função em cena) corresponde a todos os elementos colocados em frente à câmera para serem cinematografados (escritos com movimentos): cenários e adereços, iluminação, figurino, maquiagem e as encenações das pessoas/personagens (BORDWELL e THOMPSON 2013)

O estilo da mise em scène não surgiu com o cinema, mas se adaptou muito bem a ele (BORDWELL e THOMPSON 2013). Assim,

Depois de ver um filme, podemos não nos lembrar dos cortes ou dos movimentos de câmera, das fusões ou do som off. Mas nos lembramos do figurino em *E o Vento Levou* (Gone with the Wind) e da iluminação fraca e fria de Xanadu de Charles Fortes Kane. Temos vívidas memórias das ruas enevoadas em *À beira do Abismo* (The Big Sleep) e do covil labiríntico de iluminação fluorescente de Buffalo Bill em *O Silêncio dos Inocentes* (The silence of the lambs) (...) Em suma, muitas das nossas memórias mais bem gravadas do cinema acabam se centralizando na mise em scène. (BORDWELL e THOMPSON 2013. pág.205. grifos dos autores)

A mise em scène é o estilo mais recordado pelo espectador; e corresponde também àquele que, em tese, temos mais capacidade para extrair significados relacionados à forma narrativa do filme. Ela presume uma organização e um planejamento pelo diretor, que encena o evento narrativo para a câmera. Mas há também liberdade de improviso na mise em scène.

Um ator pode adicionar uma fala no set, ou uma mudança inesperada na iluminação pode aumentar um efeito dramático. Enquanto filmava uma procissão do calvário pelo Monument Valley em *Legião Invencível* (she wore a yellow ribbon), John Ford aproveitou uma tempestade que estava se aproximando para criar um plano de fundo dramático para a ação. A tempestade não deixa de ser parte da mise em scène do filme, embora Ford não a tenha planejado nem controlado. (BORDWELL e THOMPSON, 2013 pág.207 grifos dos autores)

Portanto, a mise em scène pode surgir do improviso, mas sempre manipulada pelo diretor para a criação de um aspecto narrativo marcante no filme. Existem quatro (4) aspectos da mise em scène que se interpõem coletivamente: cenário, figurino e maquiagem, iluminação e encenação.

O cenário no cinema não é mero recurso de ambientação. Em certos momentos, ele é mais importante que o próprio ator em cena.

O ser humano é indispensável no teatro. O drama na tela pode existir sem atores. Uma porta batendo, uma folha ao vento, as ondas batendo na praia podem aumentar o efeito dramático. Algumas obras-primas do cinema usam o ser humano apenas como um acessório, como um figurante ou um contraponto com a natureza, que é a verdadeira protagonista (BAZIN, 2003, pág.34)

De acordo com Bazin (2003), os objetos distribuídos pelo cenário “contam” uma história. Eles expressam sentimentos, valores éticos e morais de seus personagens, ambientam temporal e espacialmente a história narrada e elucidam detalhes obscuros da trama. Basta pensarmos nos origamis deixados nas casas das vítimas pelos replicantes assassinos em “Blade Runner”, ou nos sapatinhos de Dorothy em “O Mágico de Oz”. Eles podem exprimir sentimentos como o trenó Rosebud de “Cidadão Kane”, que remete a infância perdida de Charles Foster Kane. Eis o papel do cenário e dos objetos de cena em um filme. Incentivar visualmente por meio de aspectos tangíveis, sentimentos intangíveis da narrativa para o espectador.

O figurino e a maquiagem têm papéis de suporte a mise en scène e em alguns casos, são personagens nos filmes. Por meio da integração com o cenário, o figurino pode funcionar para reforçar a narrativa e os padrões temáticos dela. Lembrando que um figurino e uma maquiagem têm de ser **funcionais**, ou seja, tem que servir para os propósitos narrativos do filme (BORDWELL e THOMPSON, 2013). Dizer que um filme tem uma maquiagem belíssima ou malfeita, não denota qualidade crítica analítica ao filme por si só. Pensando em um exemplo: em um filme dramático sobre vampiros, usar um figurino colorido e uma maquiagem exótica pode não ser funcional para aquilo que o filme exige. A não ser que o filme seja uma sátira aos vampiros representados pelo cinema por exemplo. Ou seja, é preciso avaliar o estilo da obra como um todo por aquilo que ela propõe em sua funcionalidade narrativa. Outro exemplo de como o figurino pode se integrar a narrativa:

*Mulheres Apaixonadas* (Women in Love), de Ken Russel, oferece um exemplo claro de como o figurino e cenário podem contribuir para a progressão narrativa de um filme. As cenas de abertura retratam a vida vazia das personagens de classe média através do uso de cores primárias e secundárias saturadas no figurino e no cenário. No meio do filme, quando as personagens descobrem o amor numa propriedade rural, tons pastel pálido passam a predominar. A última parte de *Mulheres Apaixonadas* ocorre nos arredores de Matterhorn, quando o

ardor das personagens esfriou. Agora, as cores se tornam ainda mais pálidas, dominadas por preto e branco simplesmente. (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 218, grifos dos autores)

Importante ressaltar que o papel do figurino em um filme pode ser sutil e, apesar de não notarmos em certas situações, sentimos sua funcionalidade na narrativa. Um personagem que veste um terno largo demais, um sapato bem engraxado ou uma mulher que usa um batom vermelho podem denotar características de suas personalidades, de suas classes sociais ou até mesmo do tempo retratado. Por sua vez, a maquiagem

era originalmente necessária porque os rostos dos atores não ficavam bem registrados nas películas cinematográficas antigas. Até hoje, ela tem sido usada de várias maneiras para melhorar a aparência dos atores na tela. (...) Hoje a maquiagem geralmente tenta passar despercebida, mas também acentua características expressivas do rosto do ator. Tendo em vista que a câmera pode gravar detalhes cruéis que passariam despercebidos na vida comum, todos os defeitos inadequados, rugas e pele com marcas, têm de ser escondidos. O maquiador pode esculpir o rosto, fazendo-o parecer mais estreito ou mais largo através da aplicação de blush e sombra. (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 221)

Portanto, se a maquiagem no início do cinema era fundamental para que a película pudesse capturar os rostos dos atores, hoje ela enfatiza as características físicas e/ou emocionais dos personagens. A composição da mise en scène depende muito da maquiagem para contar uma história.

A iluminação, por sua vez,

É mais do que aquilo que nos permite enxergar a ação: áreas mais claras e mais escuras dentro do quadro ajudam a criar a composição geral de cada plano e, assim, orientar a nossa atenção para certos objetos e ações. Um ponto iluminado pode chamar nossa atenção para um gesto importante, enquanto uma sombra, por sua vez, pode esconder um detalhe ou criar suspense sobre o que pode estar presente. A iluminação pode também articular texturas: a curvatura de um rosto, a textura de um pedaço de madeira, o rendilhado de uma teia de aranha, o brilho de uma jóia. (BORDWELL e THOMPSON, 2013 pág. 222)

A iluminação molda e (re) direciona nosso olhar para o plano fílmico. Esconde aspectos importantes da narrativa no início do filme para revelá-los no final, adultera emocionalmente nossos sentimentos por determinado personagem e cria sensações de medo, horror, cansaço e etc. É comum acharmos que um determinado filme foi mal feito por ser mal iluminado ou iluminado demais. Um exemplo disso aparece no filme

“O Cisne Negro”, onde a “escuridão” dos planos nos remete emocionalmente a esquizofrenia da personagem principal; ou ainda, no filme “O Ensaio Sobre a Cegueira”, a “claridade” dos planos nos remete a cegueira branca vivida pelos personagens (EDUARDO, 2008). Tudo foi pensado para criar um efeito narrativo por meio da mise en scène. Cabe dizer que não abordamos os aspectos técnicos de como os efeitos da iluminação são criados. Nosso objetivo aqui é tentar elucidar como os aspectos da iluminação criam funções de estilo na forma narrativa. Para o diretor Federico Fellini a

Luz é tudo. Ela expressa ideologia, emoção, cor, profundidade, estilo. Ela pode apagar, narrar, descrever. Com a iluminação correta, o rosto mais feio e a expressão mais idiota podem irradiar beleza ou inteligência (FELLINI APUD BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 222)

Fellini ressalta a escrita pela luz (fotografia) como dispositivo de manipulação da mise en scène. Enquanto a iluminação é um aspecto atuante durante as filmagens, a fotografia é aspecto importante do estilo fílmico na pós-filmagem. E ambas dependem uma da outra para um bom resultado narrativo.

O quarto e último aspecto fundamental da mise en scène é a encenação. Encenar é

controlar o comportamento das várias figuras na mise en scène. Aqui, a palavra figuras abrange uma vasta gama de possibilidades, uma vez que a figura pode representar uma pessoa, mas também pode ser um animal, um robô, um objeto ou até uma forma pura. A mise en scène permite que essas figuras expressem sentimentos e pensamentos, mas também pode dinamizá-los para criar vários padrões estéticos (BORDWELL e THOMPSON, 2013, pág. 231/232)

A encenação é o aspecto mais “visível” da mise en scène, principalmente a atuação dos personagens. Mas ela não se restringe a isso. Mesmo a atuação não pode ser analisada apenas pelo realismo dos personagens, mas sim pelo papel que exercem de acordo com a narrativa. Cabe dizer que o movimento aqui analisado é o das figuras e personagens em cena e não do movimento da câmera. É um carro que se movimenta, um ator que gesticula, um chão que treme, um animal respirando, etc. O nosso objetivo não foi analisar as técnicas de encenação, mas sim como a encenação contribui para a forma narrativa do filme. Não analisamos qual técnica Marlon Brando usou em “O Poderoso Chefão” para interpretar Don Corleone, mas como sua interpretação magistral deu sentido à história e narrativa do filme.

Trazendo a discussão para nossa pesquisa, a maquiagem, o figurino, o cenário, a iluminação, a encenação e os objetos de cena na mise en scène nos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor” foram utilizados para ressaltar aspectos espaciais relacionados a determinadas concepções de fronteira.

Ambientado temporal e espacialmente na pré e pós- queda do Muro de Berlim, “Adeus Lênin” usa dos figurinos (roupas dos personagens antes e após reunificação alemã e dos objetos de cena - como os picles da Alemanha Oriental que é apreciado pela mãe e que deixa de ser fabricado após a reunificação), para contar a história de uma família que luta para esconder da mãe doente que a Alemanha Oriental não existe mais. Ao transformar o quarto da mãe em uma espécie de bunker anti-capitalismo, o cenário ressalta a mise en scène como uma fronteira a ser protegida, um bastião que precisa ser defendido para que a mãe doente - e que não pode sentir emoções fortes - reafirme seu amor pelo ideal socialista da Alemanha do leste. Na intervenção que fizemos com os estudantes do 2º ano do curso de meio ambiente do CEFET-MG – a oferta e realização de uma oficina de cinema -, buscamos elucidar essas ferramentas linguísticas usando como exemplos, outros filmes. A partir dessa elucidação, procuramos compreender se os estudantes conseguiram articular a relação entre as funções estilísticas da mise en scène apreendidas em outros filmes ao conceito de fronteira apresentado em “Adeus Lênin”.

No filme “O Som ao Redor”, temos uma narrativa que se desenvolve em uma rua de um bairro de classe média do Recife na segunda década do século XXI, onde as pessoas (des) convivem por meio de grades, cercas, ruídos e muros. Ao comparar a estrutura sócio-espacial da rua a um engenho de cana de açúcar do século XIX, o longa abarca por meio da mise en scène, o enclausuramento paradoxal dessas pessoas, que se sentem livres da violência apesar de confinadas em seus domicílios (LIMA e MIGLIANO 2013). A rua é um ambiente hostil, um front<sup>30</sup> que se impõe, quase intransponível e que precisa ser vigiado. Daí, com a chegada de um grupo de vigilantes particulares, o contato entre os personagens aparentemente se torna menos perigoso, apesar de ainda pouco amistoso. Perguntas como: “O que na mise en scène do filme ressalta o caráter fronteiriço?” ou “Como a disposição dos elementos em cena, dos atores e dos cenários

---

<sup>30</sup> Front aqui empregado como “um espaço de luta, resistência e combate (simbólico ou físico) entre forças e atores territoriais. É um processo anterior a formação das fronteiras. A longo prazo, pode se admitir que a obra de pacificação dos relacionamentos sociais nos territórios conduz à passagem dos fronts às fronteiras” (FOUCHER, 2009, pág. 21)

evidenciam uma disputa por território? ” foram feitas para que os alunos pudessem argumentar utilizando dos aspectos estilísticos do cinema.

Outras perguntas como “Vocês conhecem ou moram em ruas assim? ” Ou “será que vocês já viveram situações como essas retratadas no filme? ” também foram discutidas, de modo a verificar se o conhecimento prévio dos alunos foi explicitado por meio da análise fílmica – ou se a compreensão de elementos pertinentes à análise fílmica potencializou a compreensão do conceito de fronteira articulado às vivências dos próprios estudantes. O objetivo era produzir relações entre os filmes e suas vidas utilizando dos pressupostos e técnicas da aprendizagem significativa por recepção, por meio de seus subsunçores-fronteira e da análise fílmica.

Como função estilística específica da mise en scène, a direção de arte ou design de produção foi nossa referência para análise da fronteira tanto em “Adeus Lênin” como em “O Som ao Redor”. Para entender seu papel na construção da forma fílmica, BORDWELL e THOMPSON (2013) explicam didaticamente que

O *designer* de produção é encarregado de visualizar os cenários do filme. Sua unidade cria desenhos e planos que determinam a arquitetura e as cores dos cenários. Sob a supervisão do designer de produção está um *diretor de arte*, que coordena a construção e a pintura dos cenários. O *cenógrafo*, normalmente alguém com experiência em decoração de interiores, modifica os cenários para objetivos específicos de filmagem, supervisionando as pessoas responsáveis por encontrar adereços e um *decorador* que organiza os objetos do cenário durante a filmagem. O *figurinista* é responsável pelo planejamento e pela criação do guarda roupa da produção. Trabalhando com o *designer de produção*, um *artista gráfico* pode ser designado para produzir um **storyboard**, uma série de desenhos em quadrinhos das tomadas de cada cena, incluindo anotações relacionadas a figurino, iluminação e trabalho de câmera. (BORDWELL E THOMPSON, 2013 pág. 53. Grifos dos autores)

Detalhadamente, os autores explicam que o diretor de arte e/ou o designer de produção centralizam e coordenam a criação da mise en scène na fase da pré-produção no cinema. O nosso objetivo em relação a direção de arte especificamente foi avaliar a fronteira por meio desse minucioso trabalho utilizando da análise fílmica. Já as duas (2) outras funções estilísticas do cinema que utilizamos (enquadramento e movimentos de câmera) são aspectos do estilo da cinematografia e pertencem à fase da produção/filmagens no cinema, que será explicitada a seguir.

A cinematografia (escrever com o movimento) é o dispositivo que controla e “seleciona” o que e como será filmada a mise en scène. O cineasta controla as **qualidades cinematográficas** do plano e não apenas **o que é** filmado, mas também **como é** filmado (AUMONT 1993). O fator **como** envolve três áreas de escolha: 1- os aspectos fotográficos do plano; 2- o enquadramento e 3- a duração do plano (BORDWELL e THOMPSON, 2013).

Os aspectos técnicos do plano dependem muito da fotografia e sua conceituação já foi estabelecida anteriormente, quando abordamos as características plásticas da imagem.

Por sua vez, o enquadramento pode ser definido por

Um processo mental e material já em atividade, portanto na imagem pictórica e fotográfica, pelo qual se chega a uma imagem que contém determinado campo visto sob determinado ângulo e com determinados limites exatos. O enquadramento é, pois, a atividade da moldura, sua mobilidade potencial, o deslize interminável da janela à qual a moldura equivale em todos os modos da imagem representativa baseados numa referência, a um olhar, ainda que perfeitamente anônimo e desencarnado, cuja imagem é o traço. (AUMONT, 1993, pág. 158)

Assim como na fotografia, o enquadramento no cinema já pressupõe um sentido em **como** retratar a mise en scène e **o que** mostrar da mesma para que o espectador possa atribuir sentido narrativo à história.

Nos primeiros filmes, a distância da câmera ao sujeito filmado era quase sempre a mesma e o enquadramento resultante permitia que as pessoas filmadas fossem representadas em pé. Logo, no entanto, teve-se a ideia de aproximar ou afastar a câmera, de modo que os sujeitos filmados se tornassem menores, perdidos no cenário, ou, ao contrário, maiores, vistos apenas em parte. Foi para mostrar essas diversas possibilidades, e o vínculo entre a distância da câmera ao sujeito filmado e o tamanho aparente desse sujeito, que se elaborou uma tipologia empírica e bastante grosseira, que se chama escala dos tamanhos do plano (ARNHEIM apud AUMONT, 1993, Pág. 158)

Aqui, já percebemos que a ideia de enquadramento no cinema vai estabelecendo uma série de códigos para retratar a mise en scène por meio do estilo adotado na forma do filme. Enquadramentos amplos (planos gerais), médios (planos abertos), da cintura para cima dos personagens (plano americano), de partes do corpo ou de objetos de cena dos personagens (planos detalhes), dos rostos (closes), de cima para baixo (planos plongées), de baixo para cima (planos anti-plongées) e etc começam a surgir a partir do início do século XX com as primeiras experimentações narrativas (BORDWELL e

THOMPSON, 2013). E com um diferencial em relação à fotografia: o enquadramento da cinematografia ocorre em certos casos com a câmera em movimento. Sobre as funções do enquadramento

Devemos, como de costume, procurar pelas *funções* que a técnica executa no contexto específico do filme total. Distância da câmera, altura, nível e ângulo muitas vezes assumem nítidas funções narrativas. A distância de câmera pode estabelecer ou restabelecer cenários ou posições de personagens. Um enquadramento pode isolar um detalhe narrativamente importante (BORDWELL E THOMPSON, 2013 pág. 53. Grifos dos autores)

Segundo Wheatley (2009), a escolha do tipo de enquadramento pode servir para centralizar a ação ou, até mesmo, descentralizar algo que ocorre no plano para nos distrair de algo que será revelado no fim da narrativa. Em alguns casos, o diretor pode “brincar” com nossos sentidos e desenquadrar a ação ou até mesmo não mostrá-la. Um exemplo é o filme “Violência Gratuita” (Funny Games) do diretor Michael Haneke. Em um determinado momento, um dos personagens decide espancar outro e o diretor opta por não mostrar a cena. Só ouvimos gritos, ruídos e sons que evocam o espancamento. Haneke, assim, deixa o espectador aflito e curioso sobre a ação que ocorre fora do plano. Ou seja, ele não enquadra a ação para nos causar temor (Wheatley, 2009). Nem tudo que é mostrado no plano causa necessariamente um sentido no espectador por si só. A coordenação de funções tem de ser bem estruturada, sendo que é aí que entra o movimento de câmera como função estilística.

Movimento de câmera ou enquadramento móvel é a grande distinção entre fotografia e cinematografia. O movimento de câmera significa

que o enquadramento do objeto muda. O enquadramento móvel muda o ângulo, o nível, a altura ou a distância da câmera *durante* o plano. Além disso, como o enquadramento nos orienta para o material na imagem, muitas vezes nos vemos movendo-nos juntamente com o quadro. Usando tal enquadramento, podemos nos aproximar ou nos afastar do objeto, circundá-lo ou passar por ele. (BORDWELL E THOMPSON, 2013 pág. 314. Grifos dos autores)

A relação com o espaço-tempo fílmico ocorre em função do movimento de câmera. Sentimos, apesar de às vezes não percebemos, como a movimentação do plano por meio da câmera produz enquadramentos que ressaltam beleza, rapidez, temor, cansaço entre outros sentidos (METZ, 1974). Desde os primórdios do cinema, a tecnologia produz

câmeras e movimentos cada vez mais inovadores para que os cineastas possam simular novos estilos na forma narrativa.

Os movimentos de câmera têm sido atraentes para os cineastas e o público desde os primórdios do cinema. Por quê? Visualmente, os movimentos de câmera têm vários efeitos cativantes. Muitas vezes, eles aumentam o volume de informações a respeito do espaço da imagem. Os objetos tornam-se mais nítidos e mais vividos do que nos enquadramentos estacionários. Novos objetos ou figuras geralmente são revelados (...). Além disso, é difícil não ver um movimento de câmera como substitutivo do nosso movimento. Os objetos não parecem aumentar ou diminuir. Parece que nos aproximamos e nos afastamos deles. Não somos totalmente enganados, é claro. Nunca esquecemos que estamos vendo um filme em um cinema. (BORDWELL E THOMPSON, 2013 pág. 315/316)

Seguindo a ideia de que, ao invés de contar algo que se passa na história, o cineasta tem que mostrar esse algo, os movimentos de câmera nos colocam em contato com a narrativa. Filmes em três dimensões que simulam mudanças de perspectivas espaciais, por exemplo, nos colocam em transe com a história do filme. Portanto, cada movimento que a câmera faz tem -ou deveria ter- um sentido a nos transmitir (METZ 1974).

Após elucidarmos alguns conceitos sobre a cinematografia, em especial sobre as funções estilísticas de enquadramento e movimentos de câmera, vamos trazer a discussão para nosso objetivo de pesquisa.

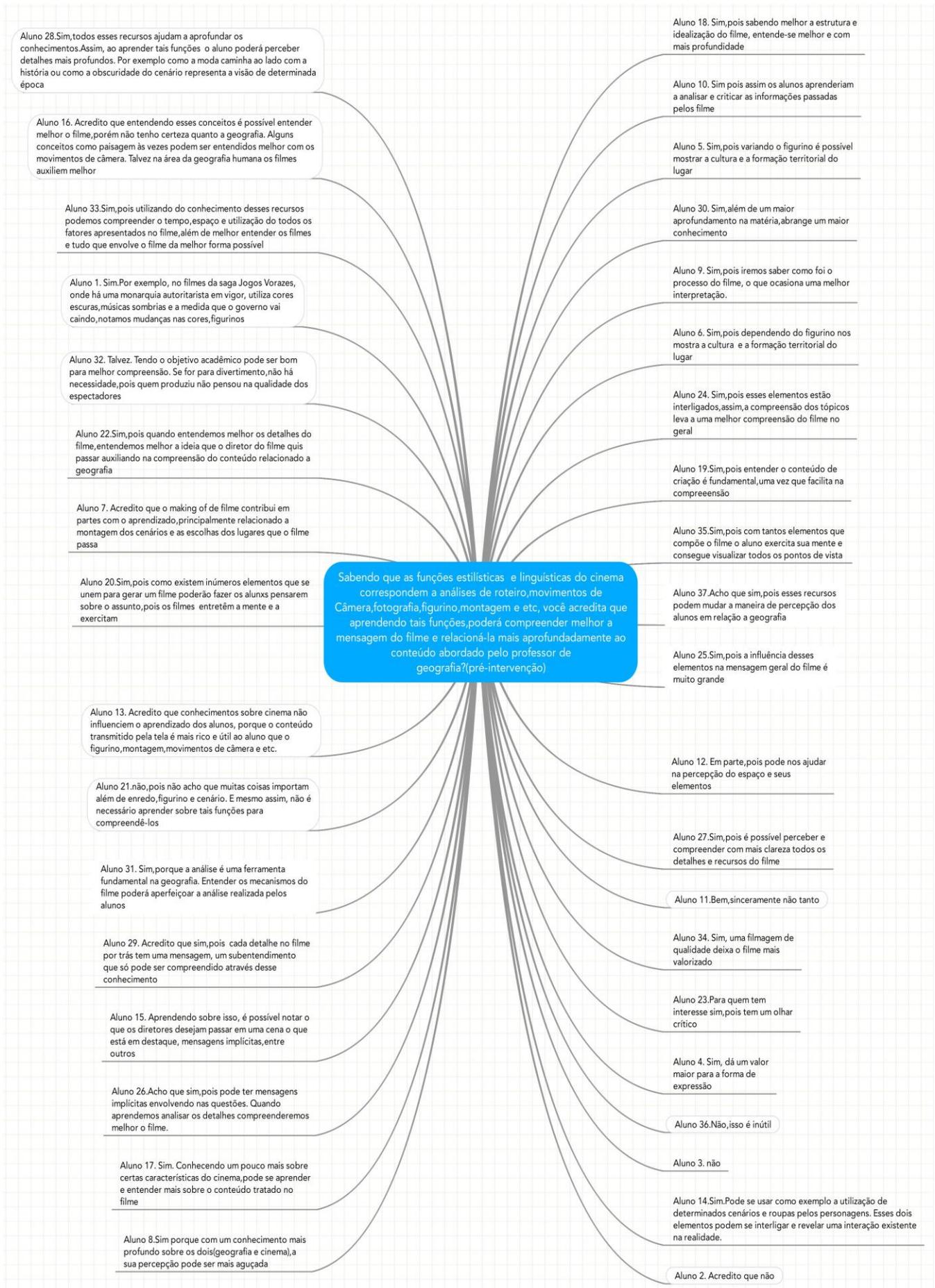
Em “Adeus Lênin”, a cinematografia dos planos mostra de forma sutil as diferenças materiais dos personagens em Berlim Oriental antes e após a queda do muro (1989). Na cena em que um banner imenso da Coca Cola começa a ser colocado em um prédio próximo ao quarto da mãe, o enquadramento parece deixar a ação relegada a um espaço no fundo do plano e enquadra a mãe no centro. Isso possibilita ao espectador perceber a dramaticidade da cena e quando o filho fecha a cortina da janela para impedir a mãe de ver o banner isso foi tarde demais e em vão. Outro aspecto interessante de ilustrar é a percepção de como o ritmo dos movimentos de câmera aumenta após o capitalismo dominar e moldar o cotidiano da família, em sua dupla jornada de trabalhadores e de familiares, que lutam bravamente para esconder da mãe a queda do socialismo. Em uma cena mais para o final do filme, a câmera parece desorientada ao acompanhar a mãe andando pela rua, nos dando uma ideia metafórica do que se passa pela sua mente naquele momento, após descobrir um mundo “novo”. Na cena em que a estátua de

Lênin é retirada de uma praça, a câmera parece sobrevoar como um pássaro a partida da figura símbolo do comunismo, remetendo ao título do filme de forma magistral.

Já em “O Som ao Redor”, o enquadramento parece sugerir o sufocamento espacial daqueles personagens que são vistos sempre entre cercas, muros, grades, automóveis, afazeres domésticos e etc. Logo no início, ao exibir fotografias de um engenho e cortando, quase que de imediato para um plano sequência, crianças brincando saem de uma garagem e vão até uma quadra e assim, podemos perceber seu enclausuramento social. No fim da cena, uma criança ouve um ruído e olha por cima de um muro coberto por uma tela, só para ver um serralheiro instalando uma grade na janela em uma casa do outro lado da rua. Os personagens de classes sociais distintas, sempre são filmados interagindo com algum tipo de estrutura física no meio, dividindo-os, sejam cercas, interfonos, câmeras de vigilância ou ambientes arquitetônicos dos domicílios. A dona de casa que se sente incomodada com o barulho do cão do vizinho e que, ao mesmo tempo, não tem um momento sozinha para pensar sobre sua vida, seria outro exemplo deste encarceramento espacial evidenciado pela cinematografia. Importante ressaltar também a resistência das pessoas a essa imposição de enclausuramento urbano, a exemplo do namorado que pinta o chão da rua com uma mensagem de amor para namorada ver (em um belo plano plongée); e a de um casal de adolescentes que se entrincheiram em uma parede para trocarem beijos em paz.

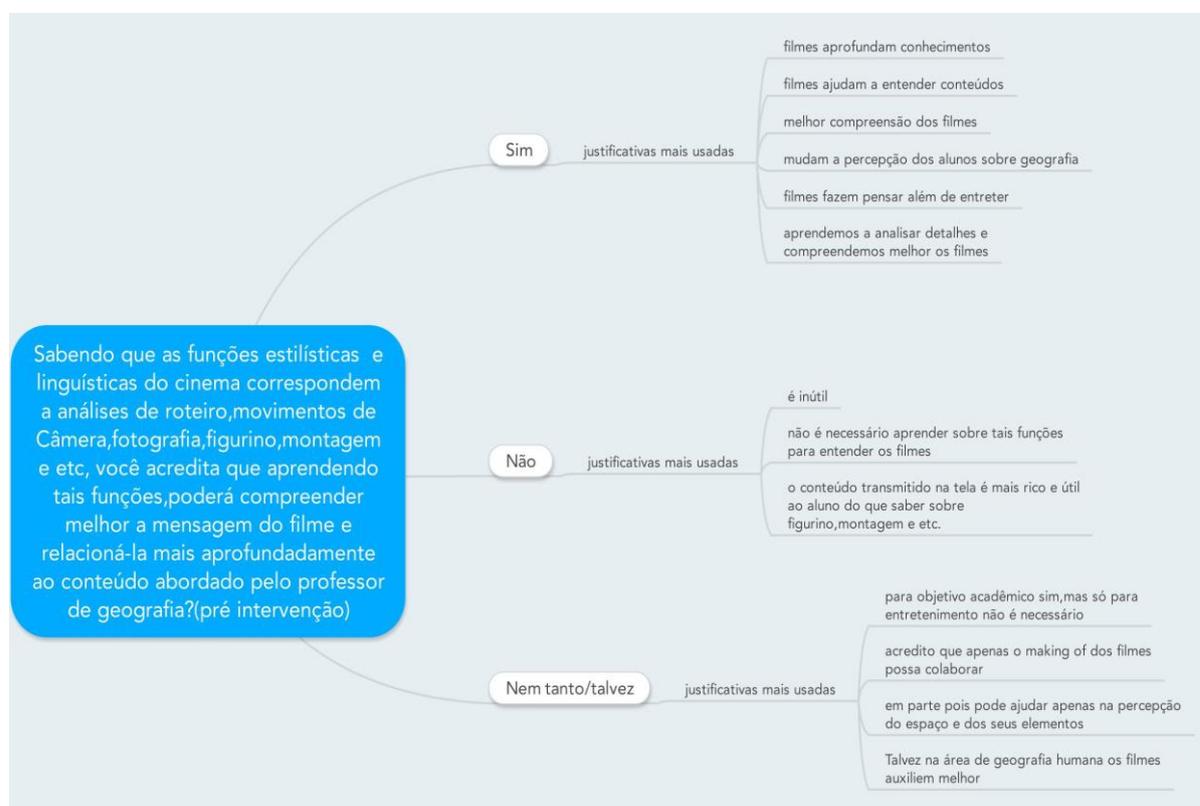
Ressaltamos que a oficina tratou de aspectos relativos a imagem e a sua capacidade de (re) produzir relações fílmicas com o conceito geográfico de fronteira. Todavia, é preciso destacar que não induzimos os alunos a “olhar” o que “olhamos” nos referidos filmes. Ressaltando que utilizamos trechos de filmes - que não foram dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”- para ilustrar os conceitos da linguagem cinematográfica durante a intervenção de número 2, que foi a oficina de linguagem. O objetivo da oficina foi fornecer ferramentas da análise fílmica por meio da intervenção e utilizando os conhecimentos prévios dos alunos para que eles buscassem avaliar se isso possibilitou que percebessem certa concepção de fronteira nos filmes exibidos em outros momentos (Adeus, Lênin e O Som ao Redor). Nosso papel durante a exibição dos filmes foi de mediar a “desorientação das imagens” e não, de induzir o olhar sobre a fronteira como pressupõe a concepção de Mondzain (2009).

No instrumento de pesquisa aplicado anteriormente a intervenção, na pergunta “sabendo que as funções estilísticas e lingüísticas do cinema correspondem a análises de roteiro, montagem, fotografia, figurino e etc, você acredita que aprendendo tais funções, poderá compreender melhor a mensagem do filme e relacioná-la mais profundamente ao conteúdo abordado pelo professor de geografia? ”, obtivemos respostas diversas e algumas inesperadas. Agrupamos a seguir, todas as respostas dos alunos obtidas por meio do instrumento prévio a intervenção em um quadro conceitual geral. Nossa intenção foi analisar se a percepção do uso da linguagem cinematográfica mudou para os alunos no final dos procedimentos da pesquisa.



De posse de 37 respostas, decidimos dividi-las em 3 categorias: a primeira seria dos alunos que acreditam que o entendimento das funções estilísticas da linguagem cinematográfica poderia contribuir para o ensino da geografia; a segunda, contendo as respostas dos alunos que acharam que não contribuía e a terceira, contendo respostas prévias dos alunos que acreditavam que as funções estilísticas do cinema talvez pudessem contribuir no todo ou em parte, de acordo com o conteúdo lecionado. No total, tivemos 28 alunos dizendo que sim, 4 dizendo que não, e 5 dizendo que talvez ou em parte. Inicialmente vamos expor algumas respostas prévias e em seguida, vamos analisá-las junto as respostas pós intervenção obtidas do instrumento prévio.

Quadro 4: Mapa conceitual elaborado com as justificativas dos alunos pré-intervenção.



Fonte: Souza, 2016, com base no instrumento prévio da pesquisa.

O aluno 31, por exemplo, respondeu: “*Sim, porque a análise é uma ferramenta fundamental na geografia. Entender os mecanismos do filme poderá aperfeiçoar a análise realizada pelos alunos*”. O aluno 28 “*Sim, todos esses recursos ajudam a aprofundar os conhecimentos. Assim, ao aprender tais funções, o aluno poderá perceber detalhes mais profundos. Por exemplo, como a moda caminha ao lado com a história ou como a obscuridade do cenário representa a visão de determinada época*”

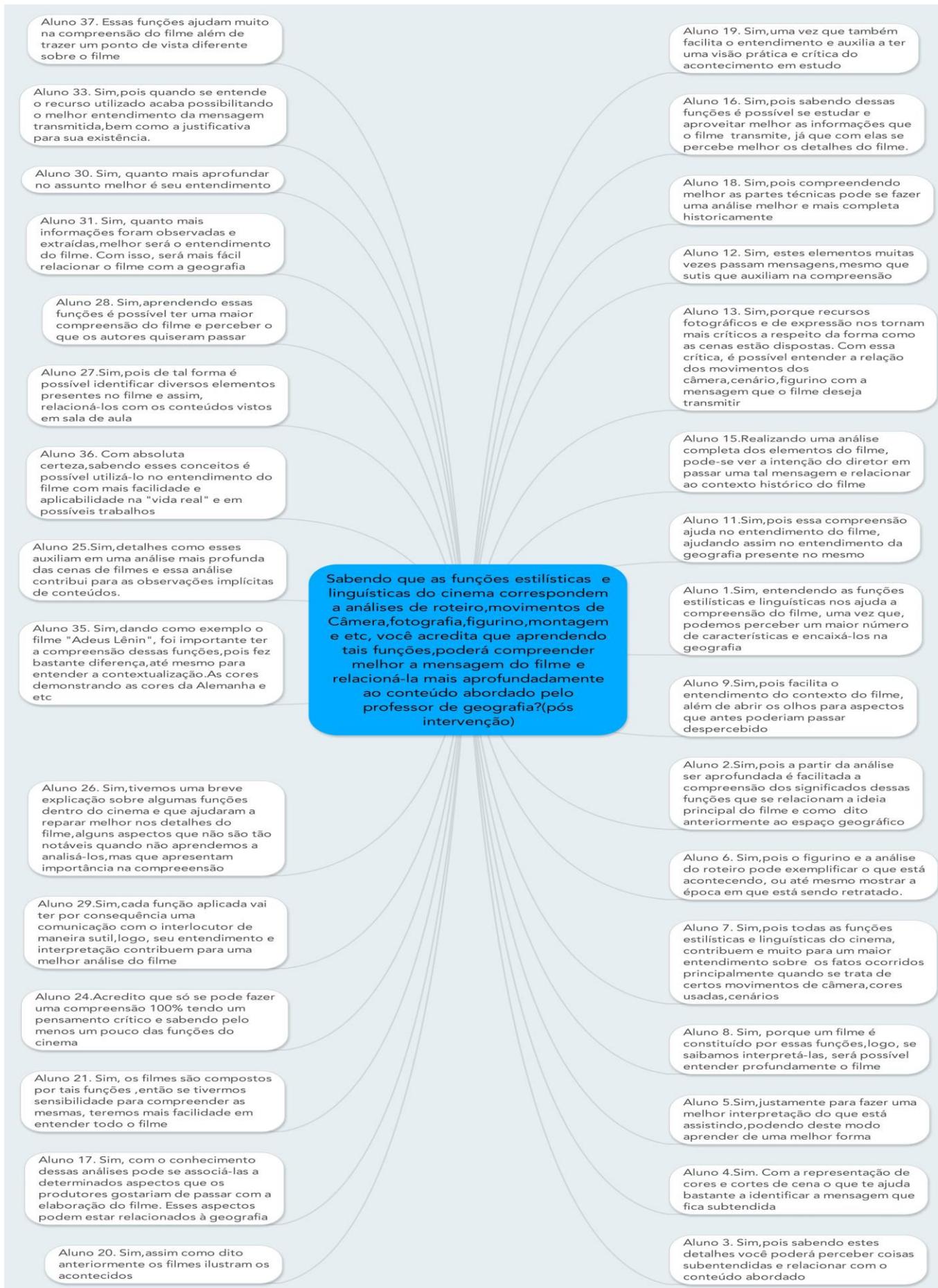
Esses exemplos ilustram que, em sua maioria, os alunos acreditavam na capacidade de a linguagem cinematográfica ser potencializadora do ensino de geografia. Principalmente na ideia de “aprofundar os conhecimentos” que já possuíam e sua relação com a linguagem do cinema. A relação que mais se destacou nessas respostas positivas foram os verbos aprofundar, entender, compreender e pensar.

Em seguida, tivemos alunos que não acreditavam de maneira alguma que o entendimento da linguagem cinematográfica pudesse potencializar o ensino geográfico. O aluno 36 disse *“não, isso é inútil”*. O aluno 3 foi direto *“não”*. O de número 21 afirmou *“não, pois não acho que muitas coisas importam além do enredo figurino e cenário. E mesmo assim não é necessário aprender sobre tais funções para compreendê-los”*.

Essas afirmações foram importantes para a elaboração do material de ensino (as exposições fílmicas) na medida em que esses alunos foram indagados a fim de tentar estabelecer uma relação entre linguagem do cinema e a fronteira contida nas imagens mediadas. Eis o grande potencial da obtenção do conhecimento prévio do aluno por meio do instrumento prévio de pesquisa para atingir uma aprendizagem significativa.

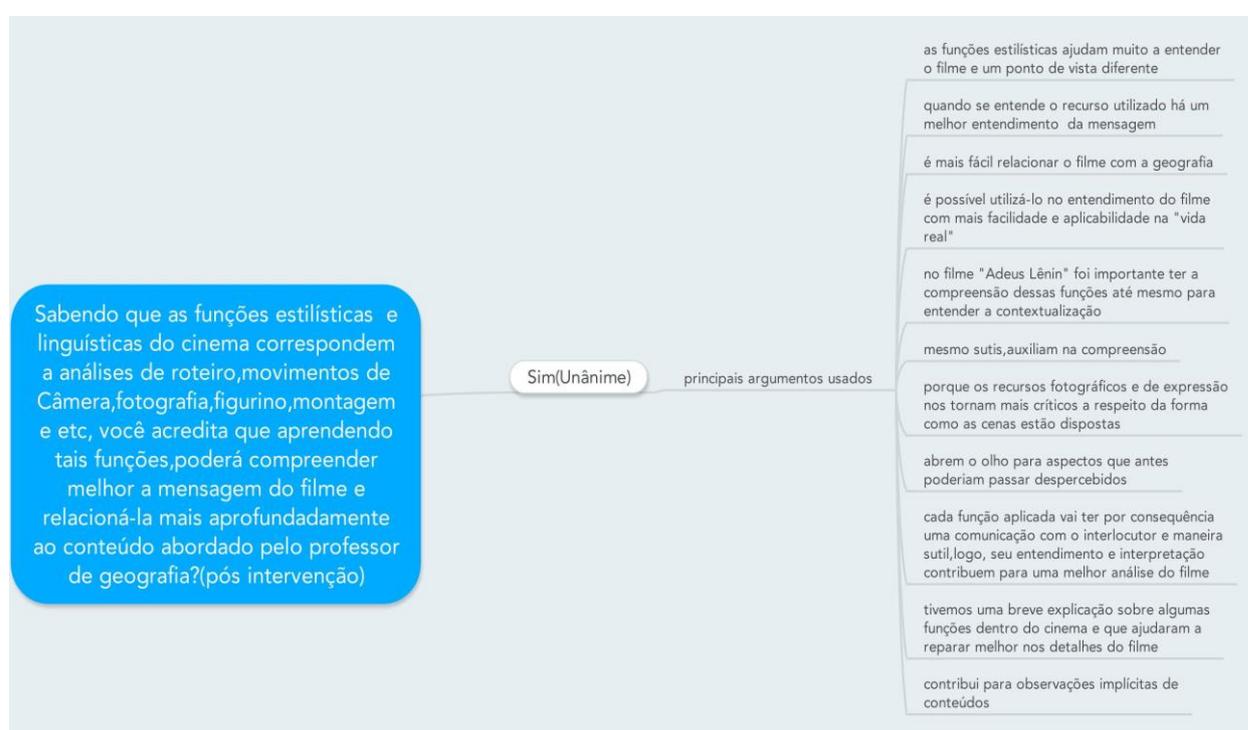
Em uma terceira categoria, colocamos aqueles alunos que tinham dúvida se o entendimento da linguagem do cinema auxiliava no ensino de geografia e se todos os conteúdos da geografia poderiam ser potencializados com a análise fílmica, em especial aqueles conteúdos que envolviam a chamada geografia física. Um exemplo é o aluno 11 que afirmou: *“bem, sinceramente não tanto”*

Ao elaborarmos a oficina de linguagem como intervenção de número 2, usamos todas as respostas prévias em consideração para elaborar o material de ensino e para melhor estruturação do nosso organizador avançado (a mediação das imagens por meio da ilustração das funções estilísticas e códigos imagéticos da linguagem cinematográfica). Assim, ao final da intervenção 5, voltamos a aplicar o instrumento de pesquisa com a mesma pergunta e compilamos as respostas em um quadro conceitual geral que pode ser visualizado a seguir.



Nas respostas pós-intervenção<sup>31</sup>, os estudantes foram unânimes em afirmar que as funções estilísticas do cinema e seus códigos imagéticos ajudaram a compreender melhor os conteúdos geográficos. Vamos ilustrar com respostas prévias dos alunos das 3 categorias (aqueles que acreditavam no potencial da linguagem cinematográfica como potencializador do ensino, aqueles não que não acreditavam e aqueles que tinham dúvida ou achavam que nem todos os conteúdos programáticos eram potencializados pela análise fílmica) e em seguida analisaremos com as respostas pós-intervenção.

Quadro 6: Mapa conceitual elaborado com as afirmativas mais usadas pelos alunos na pós-intervenção.



Fonte: SOUZA, 2016, com base nas respostas ao instrumento de pesquisa

O aluno 36 disse anteriormente “*não, isso é inútil*”. Já sua resposta pós-intervenção foi: “*Com absoluta certeza, sabendo esses conceitos é possível utilizá-lo no entendimento do filme com mais facilidade e aplicabilidade na ‘vida real’ e em possíveis trabalhos.*”

O aluno 21 antes da intervenção afirmou “*não, pois não acho que muitas coisas importam além do enredo figurino e cenário. E mesmo assim não é necessário aprender sobre tais funções para compreendê-los*” E após a intervenção “*Sim, os filmes são*

<sup>31</sup> Infelizmente, tivemos 30 alunos respondendo frente aos 37 que participaram do instrumento prévio. Os motivos alegados por esses 7 alunos que não quiseram participar mais da pesquisa se resumem a saída dos mesmos do CEFET-MG ou sua desautorização em continuar participando da pesquisa.

*compostos por tais funções, então se tivermos sensibilidade para compreender as mesmas, teremos mais facilidade em entender todo o filme”*

O aluno 11 que na aplicação prévia do instrumento de pesquisa disse “*bem, sinceramente não tanto*”, respondeu assim a reaplicação ao final da intervenção: “*Sim, pois essa compreensão ajuda no entendimento do filme, ajudando assim no entendimento da geografia presente no mesmo*”.

O aluno 7 disse antes da intervenção que “*acredito que o making of contribui em partes com o aprendizado, principalmente relacionado a montagem dos cenários e as escolhas dos lugares que o filme passa*”. Já no instrumento pós-intervenção, ele afirmou “*sim, pois todas as funções estilísticas e linguísticas do cinema contribuem e muito para um melhor entendimento dos fatos ocorridos, principalmente quando se trata de certos movimentos de câmera, cores e cenários*”

Mesmo os alunos que tinham respondido sim no instrumento prévio tiveram seus subsunçores acerca do uso da linguagem cinematográfica alargados conceitualmente. Vejamos o que o aluno 26 respondeu antes da intervenção: “*acho que sim, pois pode ter mensagens implícitas envolvendo nas questões. Quando aprendermos a analisar os detalhes, compreenderemos melhor o filme.*” Após a intervenção afirmou “*Sim, tivemos uma breve explicação sobre algumas funções dentro do cinema e que ajudaram a reparar melhor nos detalhes do filme, alguns aspectos que não são tão notáveis quando não aprendemos a analisá-los, mas que apresentam importância na compreensão*”

Como as respostas pós-intervenção corroboram com a ideia de que o entendimento das funções estilísticas e dos códigos imagéticos do cinema podem auxiliar na compreensão de conteúdos geográficos de forma unânime, nossa análise contemplou todas as afirmativas pós-intervenção de forma geral. Ficou comprovado que ocorreu tanto uma obliteração quanto um alargamento dos subsunçores que associam o entendimento da linguagem do cinema no auxílio do ensino de conteúdos geográficos. Assim,

sabemos que a estrutura de significação do texto fílmico não é dada apenas por seus componentes internos, já que os filmes estão intimamente vinculados ao universo cultural em que são vistos e produzidos. Enquanto um texto fechado - como os contos, os mitos e os romances -, um filme é sempre um produto cultural, ou seja, é uma produção que combina elementos da(s) cultura(s) aos sistemas utilizados de suas imagens. Para se fazer *análise descritiva de filmes* é

preciso, então, cruzar os diferentes sistemas de significação que estão presentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos, ou seja, procura-se identificar e descrever o (s) significado (s) de narrativas fílmicas no contexto social de que elas participam. (DUARTE, 2002, pág. 99. Grifos da autora)

A relação entre o que o filme exhibe e o que o aluno vivencia é um fator de significação importante para estabelecer processos de aprendizagem significativa.

Vejam os que afirma o aluno 16 a respeito da relação entre linguagem cinematográfica e ensino de geografia:

O aluno 16 *“Acredito que entendendo esses conceitos é possível entender melhor o filme, porém não tenho certeza quanto à geografia. Alguns conceitos como paisagem às vezes podem ser entendidos melhor com os movimentos de câmera. Talvez na área da geografia humana os filmes auxiliem melhor”*.

Na pós-intervenção, observamos que esse mesmo estudante afirmou: *“Sim, pois sabendo dessas funções é possível se estudar e aproveitar melhor as informações que o filme transmite, já que com elas se percebe melhor os detalhes do filme”* Portanto, aqueles alunos que tinham dúvidas acerca do uso da linguagem cinematográfica para o entendimento de conceitos mais físicos da geografia foram indagados acerca disso durante a oficina para analisar, se de fato, havia uma limitação do uso da análise fílmica no ensino desses conceitos. Portanto,

por parte dos alunos, a dificuldade não está tanto em dizer o que se estuda em Geografia, mas em apontar utilidades do que se estuda nessa matéria para a vida cotidiana deles e das pessoas em geral (CAVALCANTI, 1998, pág.135)

Buscamos superar essa dificuldade aproximando os alunos de trechos de filmes que explicavam conceitos e códigos do cinema, ao mesmo tempo que refletiam contextos espaciais que eles conheciam direta ou indiretamente como favelas, ruas de cidades brasileiras e paisagens nacionais. Assim, eles perceberam que as funções estilísticas e os códigos imagéticos da linguagem do audiovisual podem ser utilizados para conteúdos geográficos mais “humanos”, tais como no caso dessa pesquisa o conceito de fronteira. Por fim,

Insisto mais uma vez: o ensino de Geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar neles alterações no sentido de uma ampliação. Isso é

possível pela reflexão e pelo exercício de abstração propiciado com o tratamento de conhecimentos científicos (CAVALCANTI, 1998, pág.135)

Nosso objetivo foi mediar e incentivar o debate entre os estudantes, de modo a causar certa desorientação das imagens (MONDZAIN, 2009), a partir de seus subsunçores, por meio da exibição fílmica. Ressalto porque é importante.

Ainda considerando as afirmações obtidas na pós-intervenção podemos dizer que o papel do filme na sala de aula nessa pesquisa

é o de provocar uma situação de aprendizagem para alunos e professores. A imagem cinematográfica precisa estar a serviço da investigação e da crítica respeito da sociedade em que vivemos. Trata-se, portanto, de um movimento de apropriação cognitiva da relação espaço-imagem e, principalmente, da criação de sujeitos produtores de conhecimento e reconhecimento de si mesmos e do mundo (BARBOSA, 2003. Pág.112)

A associação entre a mediação da imagem e a aprendizagem significativa nos permite considerar que a linguagem cinematográfica potencializou a aprendizagem de conteúdos geográficos – caso da fronteira. Portanto,

é preciso inserir o (s) filme (s) no enunciado didático que se pretende trabalhar (temas, conceitos, periodizações e configurações espaciais) e constituir buscas de interpretações balizadas em procedimentos com referências múltiplas – o saber escolar adquirido e o saber do mundo vivido- para permitir um diálogo mais amplo com e entre os estudantes. Aqui o papel das mediações é fundamental, especialmente no que se refere às relações entre o encenado e a vida cotidiana, entre a cena e o espaço, entre o observado e o observador. Tudo isso se faz necessário para compreender que as interrogações que fazemos estão em nós mesmos e no próprio objeto inquirido. (BARBOSA, 2003 pág. 112)

Levando em conta o conhecimento prévio dos alunos para a elaboração do material de ensino, conseguimos obter considerações importantes sobre a potencialidade do uso da análise fílmica no ensino de geografia. Os alunos de fato passaram a considerar importante o domínio de códigos da linguagem do cinema para aprofundar, conhecer e entender conteúdos geográficos e em especial nessa pesquisa, sobre fronteira.

Lembramos que não buscamos um conceito singular e nem fechado sobre fronteira nos filmes, e nem impusemos interpretações imagéticas sobre fronteira por meio das funções estilísticas. Buscamos sim verificar se os conhecimentos prévios dos alunos (seus subsunçores) foram alargados e/ou alterados conceitualmente em relação à fronteira por meio da análise fílmica e qualquer resposta - por mais inesperada que fosse - demandou uma análise.

## **CAPÍTULO 4 – A fronteira; entre o conhecimento prévio e o conhecimento potencial dos estudantes obtidos pela análise fílmica**

*“Deve-se sempre suspeitar de linhas retas em um mapa”*

Parag Khanna, 2011, pág. 90

### **Traçando uma narrativa sobre o conceito de fronteira.**

Descobrir quais foram os conceitos apreendidos pelos alunos acerca do que é fronteira nos dois filmes exibidos, e verificar se a análise fílmica por meio de seus pressupostos visuais potencializou-os foi nosso objetivo. Para tal, a abordagem sobre fronteira se ateve a entender algumas abordagens conceituais desse termo. A seguir, discutimos algumas dessas abordagens de modo a elucidar quais concepções de fronteira foram mais citadas pelos alunos em sala de aula.

Fazendo um resgate histórico do conceito de fronteira, o artigo “A noção de Fronteira em Geografia” de Maristela Ferrari publicado em 2014, traça um perfil desse conceito desde os gregos, passando pela China e chegando aos tempos modernos da Geopolítica<sup>32</sup>. Delimitando sua abordagem de fronteira como uma criação do homem para representar, organizar, controlar ou determinar um espaço e assim, transformá-lo em território, o artigo relata como a linguagem (e as construções sociais das línguas) são importantes para a apropriação conceitual da fronteira. Um exemplo seria a própria nomenclatura adotada pelos romanos, germânicos e árabes para o termo. De acordo com a autora, em alemão, por exemplo, o termo Mark é tão importante que definiu título de nobreza (Marquês) e até nome de Estado-Nação - DinaMARCA, que deriva de Marca Dana ou fronteira dos Danos. FOUCHER (2009) complementa essa concepção ao estabelecer uma diferenciação entre front e fronteira. Diz ele:

A palavra *frontière* (fronteira) é, em francês, o adjetivo feminino vindo do substantivo *front*: *front*, *frontier*, *frontière*. Ir até a fronteira significava chegar onde o inimigo devia estar (...) A longo prazo, pode ser admitir que a obra de pacificação dos relacionamentos sociais nos

---

<sup>32</sup> Artigo publicado na Revista *Perspectiva Geográfica da Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE)* volume 9 edição 10 de 2014. Como o artigo traça um perfil histórico bem amplo e detalhado do conceito de fronteira, vamos nos ater a discutir apenas o que pode contribuir para o objetivo geral de nossa pesquisa.

territórios conduz à passagem dos fronts às fronteiras. (FOUCHER, 2009, pág. 21)

Existe uma gama de pesquisas que estabelecem a fronteira como chancela legal de um território. Tanto MACHADO (2005) quanto FOUCHER (2009) concordam que a noção de fronteira moderna surge a partir dos Tratados de Vestefália<sup>33</sup>, que decretaram o fim da Guerra dos Trinta Anos, em 1648, e definiu o conceito de soberania, fundamental para a construção material e simbólica da ideia de fronteira.

Tentando investigar a apropriação legal da fronteira, surgem na segunda metade do século XIX terminologias positivistas para a efetivação de um estatuto fronteiriço. CURZON apud MIYAMOTO (1995) admite três noções matemáticas de fronteiras: Geométricas, Astronômicas e de Referências. A primeira seria uma linha reta entre dois pontos. A segunda uma linha que acompanha um Meridiano ou um Paralelo e a terceira, uma linha que segue acidentes geográficos (montanha, morro, rios e etc.). Essa concepção cartesiana se encaixa perfeitamente na noção cartográfica linear que predominava no mundo com a Marcha para o Oeste nos EUA e o avanço imperialista europeu na Ásia e África, em busca de mercados capitalistas, seja para o consumo de bens manufaturados ou para a oferta de matérias primas (WEGNER, 2000). Já BRUNHES e VALLAUX apud MIYAMOTO (1995) definem as fronteiras em três funcionalidades para fins de ocupação territoriais: Esboçadas, onde os limites não foram estabelecidos, as de Tensão ou Vivas, que correspondem a limites onde ocorrem conflitos e as Mortas, que seriam as fronteiras estabelecidas. ANCEL apud MIYAMOTO (1995) define três formas de civilizações ocupantes das fronteiras; as amorfas, que seriam sociedades primitivas que traçam linhas sem referência; as plásticas, cujas fronteiras foram traçadas em mapas sem considerar a realidade existente e por fim, as Instáveis, que correspondem a fronteiras de conflito. Essas definições deixam claro o caráter eugenista adornado por uma suposta cientificidade das demarcações espaciais (MIYAMOTO, 1995).

Para justificar cientificamente a expansão imperialista dos Estados-Nações, na segunda metade do século XIX surgem novas abordagens sobre o conceito de fronteira. Destaque para TURNER que em 1893 publicou “O significado da fronteira na história

---

<sup>33</sup>A chamada **Paz de Vestfália** (ou **de Vestefália**, ou ainda **Westfália**) designa uma série de tratados que encerrou a Guerra dos Trinta Anos e também reconheceu oficialmente as Províncias Unidas e a Confederação Suíça. Este conjunto de diplomas inaugurou o moderno Sistema Internacional, ao acatar consensualmente noções e princípios como o de soberania estatal e o de Estado-nação. Embora o imperativo da paz tenha decorrido de uma longa série de conflitos generalizados, surgiu com eles a noção embrionária de que uma paz duradoura derivava de um equilíbrio de poder. Por essa razão, a Paz de Vestfália costuma ser o marco inicial nos currículos dos estudos de Relações Internacionais (MAGNOLI, 1996, pág. 45)

americana”. Sua abordagem sobre fronteira tinha o objetivo de entender a expansão dos Estados Unidos para o Oeste. Para o autor estadunidense, o conceito de fronteira estava ligado ao marco inicial e não final do Estado. Portanto, a fronteira corresponderia a uma “frente pioneira”. Cabe uma diferenciação sobre a teoria da frente pioneira de Turner com a Teoria Teutônica de expansão de fronteira ancorada fortemente no darwinismo social. A segunda teoria,

teria apenas que comparar uma instituição moderna - por exemplo uma cidade da Nova Inglaterra - com uma instituição de um passado remoto - como um tun medieval alemão - para provar que uma descendia da outra. Caso as similaridades fossem suficientemente exatas, não havia necessidade de traçar os passos evolucionários que levaram do passado ao presente. Este era o surpreendente raciocínio que gerou a ‘Escola Teutônica’ dos anos de 1880 e começo dos de 1890. Seus membros acreditavam que antes de Tacitus uma ‘irmandade comum primeva’ existiu com sua linguagem e instituição próprias. Quando eventualmente estes arianos se dispersaram, alguns foram para a Grécia para estabelecer as fundações da cultura grega, outros foram para Roma para ali plantar as sementes de uma civilização e o melhor da colheita deslocou para a Alemanha, Grã-Bretanha e Estados Unidos. O papel dos historiadores ‘teutonistas’ era associar toda uma instituição norte americana e seu ‘germe’ na Alemanha Medieval (BILLINGTON apud WEGNER, 2000, pág.95)

Portanto, para os teutônicos, o que ocorria era a transferência de uma civilização “superior” germânica para um lugar “primitivo” e/ou um conflito de civilizações pela busca de poder territorial. A frente pioneira de Turner defendia outro ponto de análise da fronteira.

Convém começar apontando que a conferência de Turner chama a atenção para uma diferença fundamental entre a fronteira na Europa e nos Estados Unidos: naquele continente ela possuía uma forte conotação política, significando o limite que separa dois países, duas populações densas ou - usando os termos etnocêntricos da época de Turner - duas civilizações, e nos Estados Unidos, por sua vez, fronteira significava uma linha entre a *terra povoada* e a *terra livre* ou ainda, o *ponto de encontro entre o civilizado e o primitivo*. Esses dois significados do caso específico da fronteira norte-americana, usados de forma intercambiável, estão, em última análise, na base da tese turneriana. É interessante notar que essa complementaridade entre os dois sentidos da palavra inglesa *wilderness*, que denota, em nossa língua, tanto o sentido do termo *deserto*, como o de *selvagem* (WEGNER, 2000 pág. 98, grifos do autor)

Turner, segundo Wegner, estabelece uma tese de que a frente pioneira avança por “desertos” populacionais e estabelece a “civilização” frente ao “selvagem”. Proporciona a abertura de uma porta rumo à expansão territorial dos Estados Unidos e incentiva o

desenvolvimento social, a democracia e a livre iniciativa capitalista. Ainda segundo esse autor, a fronteira vai além e determina que essa nova civilização seja resultado do contato entre o europeu e o “selvagem”, criando um novo tipo evolucionário: o Americano. Eis a grande diferença da teoria teutônica com aquela da frente pioneira.

A selva e o deserto [wilderness no original] dominam o colono. Encontra-o um europeu nos trajes, atividades, ferramentas, formas de se deslocar e pensamento. Toma-o do trem e o coloca numa canoa de árvore. Arranca-lhe os ornamentos da civilização e o veste com camisa de caça e mocassim. Põe-no numa cabana de toras dos Cherokee e dos Iroque e o cerca com uma paliçada indígena. Muito antes ele já começou a plantar o milho índio e o arar com um bastão pontiagudo; lança o grito de guerra e tira escalpo pela maneira ortodoxa indígena. Em suma, na fronteira o ambiente é, a princípio, muito mais forte para o homem. Este deve aceitar as condições que o ambiente fornece, ou perece, e então ele se adapta às clareiras indígenas e segue as suas trilhas. Pouco a pouco ele transforma a selva e deserto, mas o resultado não é a velha Europa, nem simplesmente o desenvolvimento de sementes alemãs, até porque o primeiro fenômeno foi um caso de reversão do padrão germânico. O fato é que aqui está um novo produto que é americano. (TURNER apud WEGNER, 2000. pág. 100. inclusão nossa)

Portanto, o primeiro contato com a fronteira se mostra duro e hostil para o europeu. Na medida em que esse europeu é “despido” de sua civilização e “veste” o hábito do bárbaro, surge um novo homem. Um homem que transita por ambos os lados da fronteira e dá luz a um ser definitivo: o americano.

A dimensão legal do conceito de fronteira sempre existiu<sup>34</sup>, mas a ascensão burguesa ao poder e a criação do Estado Nação, garantiu o “direito a fronteira” ao grupo dominante como afirma FOUCHER (2009). O referido autor ainda divide o mundo em quatro grandes processos de mundialização das fronteiras. O primeiro processo ocorre após a emissão das três bulas papais *Inter Coetera* no final do século XV, logo após a chegada de Cristóvão Colombo no continente americano. Aqui, a chancela fronteiriça era do Papa em prol de nações subjugadas ao poder religioso da Igreja Católica. De acordo com esse autor, o segundo momento acontece no final do Século XIX, durante a

---

<sup>34</sup> “Na Grécia, a noção de fronteira era sustentada basicamente pelas crenças dos gregos nas divindades. As disputas territoriais indicavam uma visão muito clara dos problemas do território. Por exemplo: numa disputa entre cidades gregas, a vencedora removia os marcos sagrados da cidade derrotada e ali construía fortalezas, o que permite distinguir as concepções antigas da fronteira. As delimitações se originavam de “conflitos de interesses”, isto é, os litígios davam-se, entre outros, sobre a divisão de terras agrícolas e de caminhos considerados rotas de comércio entre as ilhas da costa marítima grega. Os marcos eram sagrados, erigidos sobre área de domínio de uma cidade, cujo caráter era demonstrado e reforçado pela construção de duas estátuas, uma do deus Hermes e outra do deus Zeus. A fronteira era materializada duplamente, embora não passasse de uma linha abstrata que limitava as cidades na antiga Grécia. Assim, duas concepções de fronteira são notadas: uma de limite de propriedade e a outra como limite integrante da cidade, que procede provavelmente da difusão do princípio territorial dentro da organização da pólis, ou do novo ideal político de igualdade.” (FERRARI, 2014, pág. 8)

Conferência de Berlim (1884-1885), consequência direta da expansão imperialista europeia pela África e Ásia.

Ainda segundo Foucher (2009), o terceiro processo ocorre durante o período de vigência da denominada “Cortina de Ferro” europeia em plena Guerra Fria. Nesse contexto, o uso da fronteira ganhou uma conotação militar e econômica devido à disputa capitalismo-socialismo. E por fim, a quarta etapa é definida, de acordo com o autor, como resultado da queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da União Soviética em 1991, resultando em um processo de integração capitalista global, fortalecendo as alianças de livre comércio lideradas pelas potências econômicas como Estados Unidos, Alemanha (agora reunificada) e a China.

Em *A Geografia do Poder* (1993), Claude Raffestin tenta estabelecer uma diferença entre fronteira demarcada e fronteira estabelecida. Para o referido autor, a fase inicial corresponderia à demarcação da fronteira e para isso, seria necessário um processo de demarcação e delimitação da mesma, seja por acordos legais ou por expropriação em conflitos. Ainda de acordo com o autor, a fronteira só ganha legitimidade se for reconhecida por outrem. Não basta que eu reconheça essa ou aquela demarcação fronteiriça. É necessária a aceitação dela por parte de outros. Após isso, a fronteira se estabelece e chancela um território. O autor francês ainda ressalta ainda o papel importante dos mapas para a legitimação da fronteira. Para ele

O mapa é o instrumento ideal para definir, delimitar e demarcar a fronteira. A passagem de uma etapa a outra se traduz por um acréscimo de informação, mas também por um custo de energia. No fundo, trata-se da passagem de uma representação ‘vaga’ para uma representação ‘clara’ inscrita no território. A linha fronteiriça só é de fato estabelecida quando a demarcação se processa. (RAFFESTIN, 1993, pág 167)

De acordo com Wegner (2000), Sérgio Buarque de Holanda segue forte influência da tese de Turner para entender o homem ibérico e sua relação com o indígena na formação da frente pioneira no Brasil colônia. Portanto

A adequação dos bandeirantes às técnicas indígenas para percorrer os caminhos não se resumiu ao abandono dos calçados, envolveu até mesmo um reaprendizado na forma de andar, pois enquanto os europeus, por disposição natural ou educação, tendem a voltar às pontas dos pés para fora, os índios americanos, em geral, caminham com os pés apontados para frente, com os polegares voltados mais para dentro. Essa disposição dos pés permite uma distribuição mais uniforme do peso do corpo sobre eles, além de oferecer menos

superfície de resistência aos galhos e obstáculos dos caminhos, de maneira a permitir uma substancial economia de esforços e, conseqüentemente, possibilitar andanças mais distantes. (WEGNER, 2000, pág. 146/147)

É possível perceber a adaptação aos “selvagens” e o surgimento do bandeirante como um híbrido de uma relação social entre europeu e indígena no Brasil por meio da teoria de frente pioneira de Turner. Ainda sobre essa hibridização do bandeirante, Sérgio Buarque de Holanda afirma que

A própria arte com que sabem copiar os movimentos, os gestos, as vozes dos animais da selva, não significa, neles, uma simples mímica: é antes o fruto de uma comunhão assídua com a vida íntima da natureza. Dessa harmonia entre o homem e seu meio selvagem nasce uma inventiva fértil e pronta, uma imaginação sempre alerta, uma atenção quase divinatória, que para o civilizado parece atingir os limites do miraculoso (...). Como conciliar essa ideia dignificante com certos métodos rústicos, onde o caçador procura nivelar-se aos bichos e até às árvores da floresta, a fim de enganar e melhor destruir sua presa? Um deles, o do mbyá, até hoje usado em sertões remotos, consiste, com efeito, em cobrir-se o caçador de palmas verdes, tomando a feição de um coqueiro, e, por meio de pios apropriados, atrair macucos, inhambus, jaós, mutuns ou jacus, nas matas espessas, e excepcionalmente - nos campos - perdizes e codornas ou mesmo bichos de pelo, em particular capivaras e macacos (HOLANDA apud WEGNER, 2000, págs.148/149)

Essa citação demonstra como o bandeirante é um pioneiro da fronteira brasileira em sua adaptação aos modos “selvagens” de viver para Sérgio Buarque de Holanda, de acordo com a análise de Wegner (2000). Ainda de acordo com esse autor, enquanto Turner fala do pioneiro sob uma área maior e com menos detalhamento, Sérgio Buarque se dedica a uma área menor com maior detalhamento, que explicita relações espaciais minuciosas e detalhistas como o modo de andar ou táticas de caça. Ainda de acordo com Wegner (2000), outro diferencial é que Turner tem uma visão otimista do homem pioneiro na frente de expansão estadunidense e Sérgio Buarque - fortemente influenciado por Max Weber e sua Ética Protestante - tem uma visão pessimista do pioneiro brasileiro. Para o último, o homem colonial brasileiro foi moldado como ocioso e o americano como empreendedor na frente pioneira (WEGNER, 2000).

De acordo com Wegner (2000), a tese Turneriana foi utilizada pelos militares brasileiros, em especial por Golbery de Couto e Silva e Carlos de Meira Mattos. Assim,

Uma obra clássica da Geopolítica mundial mereceu duas edições. A Geopolítica do Brasil do General Golbery foi reeditada em 1967, onde

analisou a Política Externa sobre o prisma da segurança e desenvolvimento, mostrando os elementos que deram forma a sua visão do processo brasileiro. O General Meira Mattos, que se revelou como um dos mais produtivos ensaístas da Geopolítica nacional, além de ter sido o Comandante da Brigada Latino Americana da Força Interamericana de Paz que invadiu a República Dominicana (1965), deu no período pós 64, as suas maiores contribuições publicando Brasil: Geopolítica e Destino, A Geopolítica e as projeções de Poder e Uma Geopolítica Pan-Amazônica “ (MIYAMOTO, 1981, pág. 83)

No momento em que a ditadura militar se estabelece no país, os estudos de geopolítica alcançam maior amplitude, em especial relacionados às questões fronteiriças<sup>35</sup> no Brasil, com o objetivo de se estudar a apropriação e a expansão de ocupação das fronteiras nacionais.<sup>36</sup> Cabe mencionar a exumação e o resgate pela ditadura de marcos legais fronteiriços da história brasileira como o Tratado de Madri de 1750, que marca a expansão e definição legal da fronteira sul do Brasil e do resgate do período na República Velha dos acordos fronteiriços realizados e chancelados pelo Barão de Rio Branco sobre o território norte brasileiro (MIYAMOTO, 1995). O grande problema que se observa nos estudos de fronteira no Brasil é que não há

uma uniformidade no trato do problema relacionado aos limites e as fronteiras. Preocupam-se muito mais com os fatos históricos do que geográficos que determinaram a expansão territorial desde o período colonial. Não se observa neles qualquer tentativa em divulgar, pelo menos claramente, uma ideologia de ampliação do território nacional. Suas atenções estão mais voltadas para a proteção das fronteiras contra eventuais agressões. Essas preocupações aparecem nitidamente nas propostas para a ocupação efetiva das áreas consideradas de segurança nacional, seja pela construção de um sistema viário mais eficaz, seja pela presença efetiva de população, como se pode verificar nos planos Itamaraty I e II e pela criação de novos territórios federais ou de estados-tampão (MIYAMOTO, 1995. Pág. 177)

Portanto, essa falta de uniformidade conceitual na expansão fronteiriça brasileira e nossas políticas - mais de governo do que de Estado -, trataram a referida categoria espacial como um mecanismo de proteção. Isto talvez explicaria a criação de estados na federação mais no “mapa” do que em termos de ocupação na frente pioneira pelos “civilizados”, para usarmos o termo de Turner. Até hoje, por exemplo, o estado de Roraima no extremo norte brasileiro, possui mais áreas da União do que terras particulares (MIYAMOTO, 1995).

---

<sup>35</sup>Estudos geopolíticos centralizados em especial na Escola Brasileira de Geopolítica e na Escola Superior de Guerra que demonstram o caráter estratégico e sigiloso da geopolítica.

<sup>36</sup> Para um aprofundamento do processo histórico de formação das fronteiras no Brasil, recomendamos o livro de SOARES (1973) intitulado “História da formação das fronteiras do Brasil”. Nessa pesquisa, nosso foco foi apenas de pontuar algumas definições acerca do tema.

Destacamos ainda os trabalhos sobre geopolítica da Amazônia feitos pela geógrafa Bertha Becker, que tenta entender o porquê de o espaço amazônico ser tão peculiar e estratégico para o Brasil. Para a autora,

a fronteira é o espaço da expectativa de reprodução ampliada para praticamente todos os atores em jogo, mas onde há incerteza quanto a essa reprodução, na medida em que as ações sociais respondem a orientações políticas e valorativas e não só aos constrangimentos econômicos, condição que lhe atribui valor dinâmico e estratégico (BECKER, 1988, .pág 67)

Portanto, a fronteira não é determinada apenas por fatores econômicos e políticos externos, mas também por processos políticos, sociais, econômicos e culturais seja na escala local e/ou global. Nas décadas de 1980/90, destacaram-se os livros “Brasília, a capital da Geopolítica”, de José William Vesentini (1986); “Geopolítica e Poder no Brasil” de Shiguenoli Miyamoto, publicado em 1981 e “Fronteiras e Nações” de André Roberto Martin publicado em 1992 (MACHADO 1995). Se no primeiro a discussão se centrou nos impactos da mudança da capital federal para a organização territorial do Brasil, no segundo a discussão de fronteira ganha uma contextualização histórica para dar suporte à noção de território no Brasil. E no terceiro, observamos o destaque a problematização da fronteira em relação à discussão então relacionada à perspectiva de um possível mundo sem fronteiras.

Ao se referir aos conflitos fundiários na Amazônia, mas partindo de uma área menor e com maior detalhamento, cabe citar o trabalho de José de Souza Martins (2009) sobre a ideia de uma fronteira do humano que permeia a sobreposição de uma frente pioneira (conceito criado por Turner e explicado anteriormente), com uma frente de expansão (um conceito antropológico), que são modos de ver (ou pontos de vista) a fronteira. Para Martins (2009), frentes de expansão são deslocamentos populacionais e econômicos na fronteira, mediados de forma parcial pelo capital, surgindo daí relações semi capitalistas. O autor afirma que

A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é a fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira de história e de historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteiras do humano*. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora (MARTINS, 2009, pág. 11 grifos do autor)

Portanto, é o humano que se encontra em fronteira, na medida em que a figura do pioneiro demarca um território entre o que ele entende como barbárie e civilização e, por meio dessa delimitação, estabelece o que é progresso e o que não é. O referido autor afirma que os estudos de fronteira tendem a se centralizar na figura do pioneiro e nunca na “vítima” deste. Assim,

A figura central sociologicamente reveladora da realidade social da fronteira e de sua importância histórica não é o chamado *pioneiro*. A figura central e metodologicamente explicativa é a *vítima*. É na categoria e na condição de vítima, que podem ser encontradas duas características essenciais da constituição do humano, suas fragilidades e dificuldades, numa sociabilidade que parece *nova*, aparentemente destituída dos automatismos da reprodução social, característicos das regiões de ocupação antiga. Refiro-me à alteridade e à particular visibilidade do *outro*, daquele que ainda não se confunde conosco nem é reconhecido pelos diferentes grupos sociais como constitutivo do *nós*. Refiro-me também à liminaridade própria dessa situação, a um modo de viver no limite, na fronteira e às ambigüidades que dela decorrem. (MARTINS, 2009, pág. 10, grifos do autor)

Não é simples identificar a vítima na fronteira do **outro** e restituir a alteridade do **nós**, na medida em que na frente pioneira - que é o capital avançando no espaço - nem sempre quem o implanta é o pioneiro. Há momentos em que os posseiros são vítimas e momentos em estes são pioneiros em relação aos indígenas da Amazônia. Há momentos ainda em que as populações indígenas se tornam assalariados dos pioneiros para fugir de outros grupos indígenas. Para José de Souza Martins, eis a fronteira do humano. E é nela que se manifesta a sobreposição da frente de expansão e da frente pioneira.

Além disso, cabe ressaltar o livro “O Corpo da Pátria” de Demétrio Magnoli (1996), em que o autor tenta desvelar o mito do país que nasceu pronto - referindo-se ao Brasil. A conceituação de fronteira para o autor é o processo onde o espaço a ser delimitado é pensado antes de ser traçado no mapa, e que para esse autor, no caso brasileiro, ocorreu de modo inverso. Não se pensou o espaço a ser delimitado, o que ocorreu foi que primeiro se traçou as linhas no mapa e depois foi pensada a sua efetiva ocupação. Sua conclusão acerca da formação do Brasil desmitifica a ideia da “Ilha-Brasil” e dialoga com a ideia de “Mito Fundador” como o grande responsável pela ideologia nacionalista brasileira.

O conceito de um território brasileiro antecipou-se à emergência do Estado nacional. A geografia - ou, mais precisamente a imaginação geográfica - funcionou como um fórceps para essa ‘metafísica do território’ que seria depois sintetizada na ideia da Ilha Brasil. A produção de uma pátria inscrita no

espaço e delimitada por fronteiras nacionais processou-se, inicialmente, por meio de sucessivas renúncias ideológicas: ao Império mundial luso-brasileiro, ao Império joanino na América, ao Império escravista afro-americano. Ao mesmo tempo, nas décadas conturbadas anteriores a Maioridade, a empreitada realizou-se no ambiente ameaçador da revolução bolivariana e sob o impacto das eclosões separatistas internas que podiam ter esparramado os fragmentos desconexos do Brasil bragantino. A intelectualidade do Império empregava-se à fabricação de uma tradição nacional, cortando e montando as peças dos quebra-cabeças da pátria imaginada. (MAGNOLI, 1997, pág. 297)

Portanto, diferentemente dos vizinhos americanos que tiveram seus territórios repartidos pós-colonialismo, o Brasil se manteve unificado muito em função da fabricação de uma mitologia nacional. Essa mitologia fundada principalmente na Natureza ganhou respaldo e força nas artes em geral e nos discursos políticos.

Fundando em 1994, o grupo RETIS<sup>37</sup> do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e liderado por Lia Osório, centraliza a produção de material cartográfico, pesquisas, relatórios e seminários sobre as questões relativas à fronteira no Brasil<sup>38</sup>. Para esse grupo, a fronteira corresponde a uma área de conectividade entre territórios, um espaço poroso em que circulam e interagem identidades e relações econômicas distintas.

Uma adjetivação do termo fronteira tem sido muito utilizada para ressaltar separações e aproximações de campos científicos, econômicos, sociais e políticos. Vocábulos associados ao avanço tecnológico tem se apropriado do termo fronteira como diz HISSA (2002): fronteiras da ciência, fronteiras da internet, fronteiras da medicina são recorrentes. Aqui, HISSA (2002) se aproxima de MACHADO (2005) na distinção entre limite e fronteira. Para ambos, fronteira é o que está para fora (centrífugas) e limite é o que está para dentro (centrípetas). O primeiro indica aproximação e contato. Já o segundo significa isolamento e separação. Em um mundo cada vez mais integrado tecnologicamente, não demoraram a surgir abordagens como “fim das fronteiras”. Mas como ressaltou FOUCHER (2009), nunca o mundo teve tantas demarcações fronteiriças

---

<sup>37</sup> O artigo “O desenvolvimento da Faixa de Fronteira: uma proposta conceitual-metodológica” de Lia Machado; Rogério Haesbaert; Letícia Ribeiro; Rebeca Steiman; Paulo Peifer e André Novaes de 2005 relata como foi construída a proposta para o estudo das faixas de fronteira - 150 Km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional com os países vizinhos. O objetivo deste trabalho é definir uma agenda global de diretrizes, estratégias e instrumentos de ação destinados à Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira para uma integração político-econômica com seus vizinhos, voltada, simultaneamente, para assegurar um monitoramento da fronteira brasileira. A agenda tem como linhas condutoras o desenvolvimento econômico regional e a promoção da cidadania dos povos da fronteira, num momento -início do século XXI- em si estratégico de fortalecimento da integração sul-americana, como assumido pelo Governo Federal no Plano Brasil de Todos (<http://www.retis.igeo.ufrj.br>)

<sup>38</sup> Para mais informações sobre o grupo RETIS o site é <http://www.retis.igeo.ufrj.br/>

como agora. Na opinião do referido autor, vivemos uma obsessão por fronteiras. Existe um paradoxo da ideia/prática/existência da fronteira na globalização como sendo um entrave a socialização, mas na verdade, também podemos pensá-la como essencial para o fortalecimento de identidades, pois “não existe identidade sem fronteiras” e, na medida em que povos lutam pela abolição de chancelas, menos identidades culturais perseveram (FOUCHER, 2009).

Como será que os alunos compreendem a fronteira? Há uma pluralidade conceitual acerca do termo fronteira entre os estudantes? Há privilégio de alguma definição? Em que medida a análise fílmica, como instrumento didático, auxiliou na apreensão da pluralidade conceitual do termo pelos estudantes por meio da análise dos filmes?

A seguir, apresentaremos a compreensão inicial que os estudantes possuíam acerca das fronteiras. Faremos ainda uma comparação entre as concepções iniciais desses estudantes e aquelas resultantes da atividade desenvolvida com eles, por meio da oficina sobre análise fílmica e fronteira e da exibição e discussão dos dois filmes escolhidos, “Adeus, Lênin” e “O Som ao Redor”.

Procedemos à classificação das respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa, e apresentamos os resultados pré e pós-intervenção, por meio do estabelecimento e da análise dos mapas conceituais elaborados por nós a partir das respostas dos estudantes.

### **Filme como instrumento didático: resultados, comparações e considerações acerca da fronteira por meio da análise fílmica.**

Como analisamos se os subsunçores-fronteira dos alunos foram ou não alargados/alterados por meio da exibição e análise fílmica, discutimos e analisamos a seguir os resultados das cinco intervenções em sala de aula, além dos dados empíricos obtidos por meio da aplicação pré e pós-intervenção do instrumento de pesquisa, tendo por foco a concepção de fronteira dos estudantes. Nosso objetivo é correlacionar os dados empíricos com as concepções teóricas de fronteira e não o contrário.

Desse modo, inicialmente discutimos e analisamos os dados obtidos durante a primeira aplicação do instrumento de pesquisa, cujo objetivo era conhecer os subsunçores dos alunos acerca da linguagem do cinema, aprendizagem e fronteira, seguindo os pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa por Recepção de Ausubel (2003).

Reconhecendo e analisando esses subsunçores e os possíveis materiais de ensino que poderiam potencializá-los, elaboramos a segunda intervenção, que correspondeu a uma oficina de linguagem cinematográfica. Após as elucidações e conceituações feitas na referida intervenção, as duas intervenções seguintes foram dedicadas a exibição e análise fílmica dos longas-metragens “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”, contabilizando as intervenções três e quatro respectivamente.

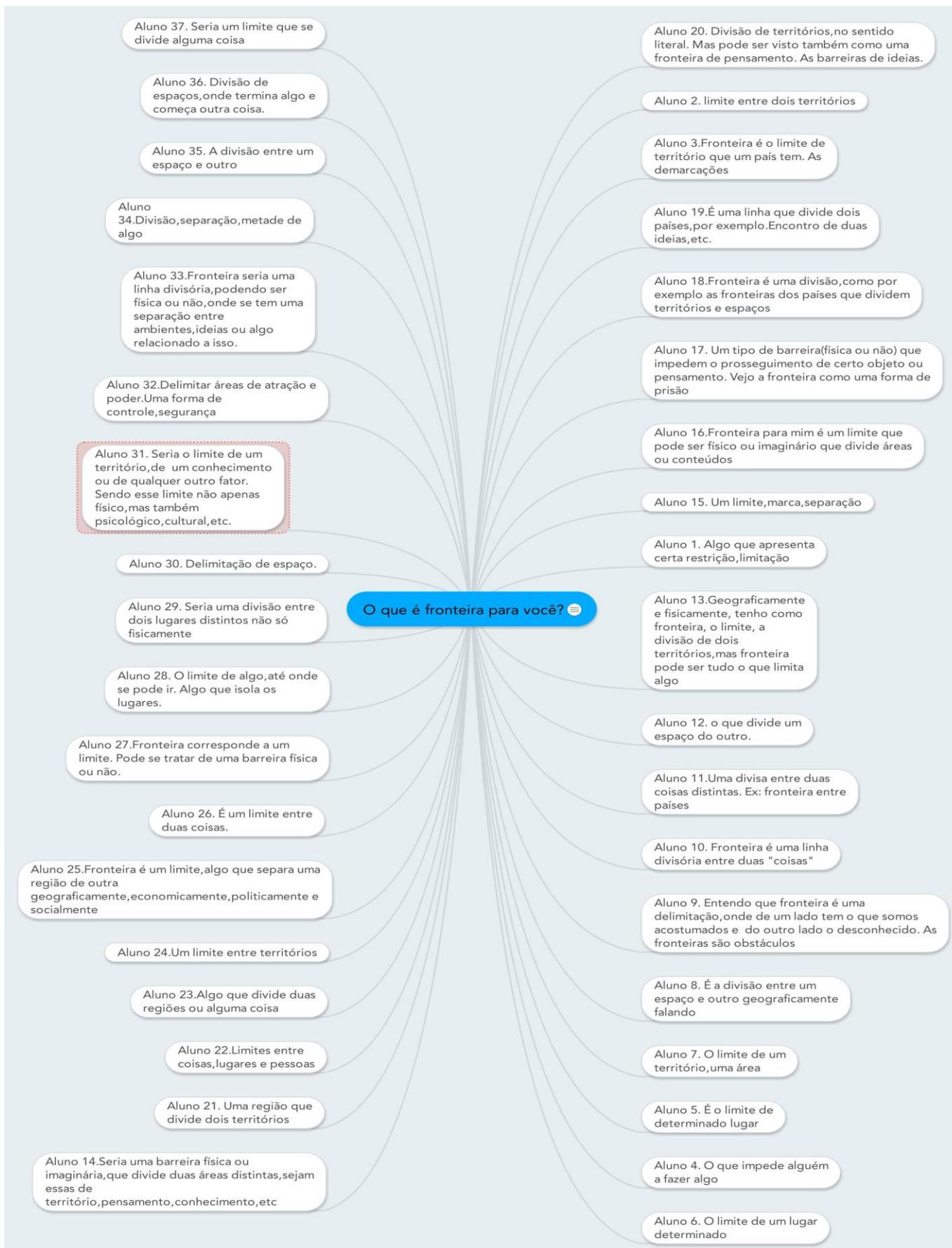
A quinta e última intervenção foi dedicada à mediação de uma discussão acerca da potencialidade ou não da análise dos filmes por meio das funções estilísticas de enquadramento, direção de arte ou design de produção e movimentos de câmera para a apreensão do conceito de fronteira nos filmes exibidos. Após isso, reaplicamos o instrumento de pesquisa inicial, com as mesmas perguntas para verificar se, de fato, a análise fílmica potencializou a aprendizagem do conceito de fronteira pelos estudantes. Nessa parte, nos debruçaremos na análise dos dados da primeira e da quinta intervenção, em especial sobre o conceito de fronteira dos alunos antes e após o desenvolvimento de toda a atividade.

### **As concepções prévias de fronteira dos estudantes**

Começamos pelos dados obtidos na primeira intervenção. De acordo com a compilação de respostas dos alunos obtidas pelo instrumento de pesquisa prévio (ver no quadro a seguir), a associação mais imediata é de fronteira como limite, que prevaleceu nas respostas de dezesseis, dos trinta e sete alunos participantes. Além disso, a ideia de fronteira como delimitação, separação e divisão está presente em vinte, dos trinta e sete questionários. Isso demonstra um caráter ainda muito forte do conceito de fronteira como aparato jurídico-político nas concepções desses estudantes. Na intervenção inicial, somente para um único estudante fronteira tinha outra conotação. O estudante de número 31 definiu fronteira como “*o limite de um território, de um conhecimento ou de qualquer outro fator. Sendo esse limite não apenas físico, mas também psicológico, cultural, etc.*” Sua resposta, portanto, já evidenciou a relação entre fronteira e dimensão simbólica, apesar de também considerar a dimensão material do território.

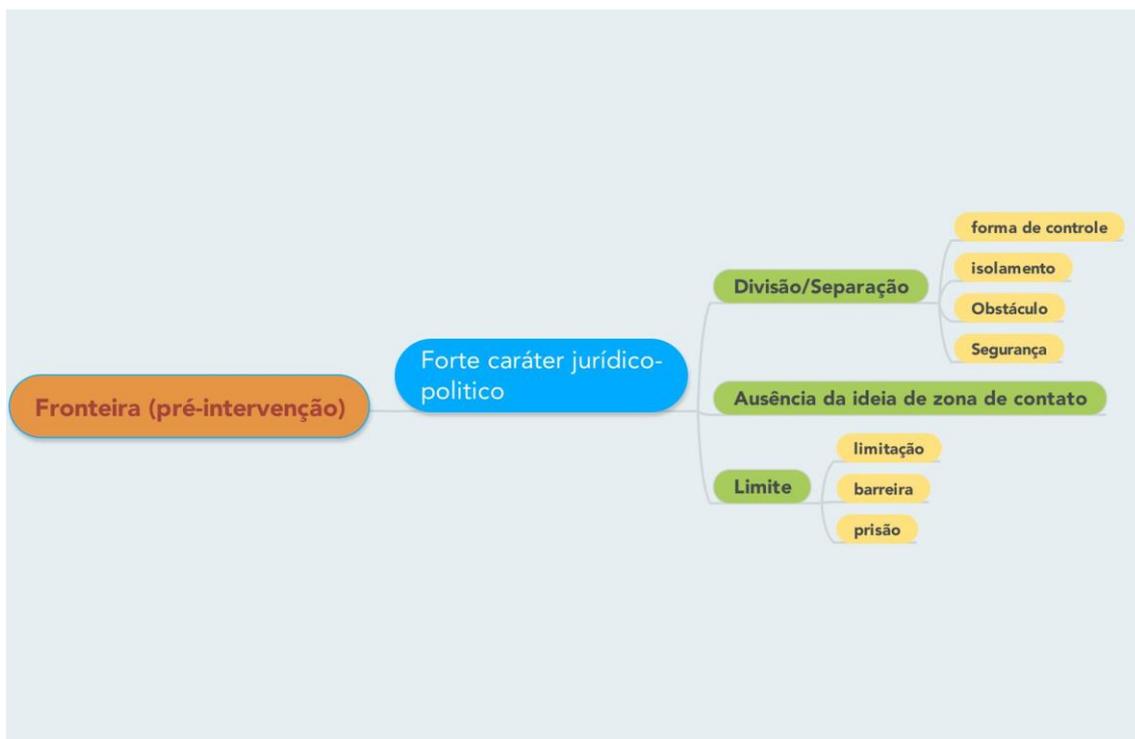
Nenhuma resposta obtida pelo instrumento de pesquisa inicial definiu fronteira como zona de contato entre territórios e/ou ideias, culturas e etc. Sintetizamos as respostas obtidas com a aplicação desse primeiro instrumento no quadro abaixo. Destacamos que não cabe em nossa pesquisa atribuir valor aos conceitos de fronteira dos alunos, tais

como o mais “correto” ou o mais “completo” e etc. Nosso objetivo com a aplicação do instrumento de pesquisa prévio foi entender quais são os subsunçores fronteira dos alunos e como usá-los nas intervenções seguintes para avaliar se a análise fílmica potencializou o ensino desse conceito.



Elaboramos mapas conceituais antes e após as intervenções com termos e palavras recorrentes do instrumento de pesquisa, para entendermos o que é fronteira para os alunos. O primeiro mapa conceitual norteou a aplicação de nossa intervenção baseada na aprendizagem significativa por recepção.

Quadro 8: Mapa conceitual elaborado de acordo com as respostas obtidas dos alunos na pré-intervenção.



FONTE: SOUZA, 2016. Elaborado a partir das respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa prévio.

Constatamos como foi dito anteriormente, um forte caráter jurídico-político na definição inicial de fronteira dos alunos. Também há um peso grande da materialidade das fronteiras em detrimento de sua dimensão simbólica. Seja como limite ou como algo que divide/separa, a fronteira é adjetivada por palavras como isolamento, obstáculo, barreira, prisão e etc. Portanto, uma definição que se encaixa é a de que

fronteira é função de um duplo movimento entre dois povos; é um meio termo, organismo periférico que avança ou recua dando a medida da força ou da fraqueza da sociedade que limita (RATZEL, apud MORAIS 1990, pág24)

Notamos também uma ausência de definição de fronteira como zona de contato/interseção no instrumento prévio.

Estando cientes disso, nós buscamos introduzir conceitos simbólicos de fronteira por meio das funções estilísticas do cinema, utilizando dos subsunçores fronteira dos alunos por meio da aprendizagem significativa do tipo conceitual durante e após as exibições fílmicas.

Após a realização das cinco intervenções, reaplicamos o instrumento de pesquisa com as mesmas perguntas, com o intuito de analisar e avaliar se ocorreu ou não mudança nos subsunçores dos alunos em relação ao conceito de fronteira, por meio da análise fílmica de “O Som ao Redor” e “Adeus Lênin”. Foram obtidas trinta respostas, sete a menos do que no instrumento anterior. As causas justificadas dessa diferença se devem ao fato de que alguns estudantes abandonaram o curso e/ou que não quiseram mais participar da pesquisa como voluntários.

As respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa pós-intervenção (sistematizadas no quadro a seguir) mostram mudanças conceituais sobre fronteira, apesar da predominância, ainda de uma concepção jurídico-política. Mas é possível perceber, por exemplo, uma maior relação entre aspectos materiais e simbólicos no conceito de fronteira dos alunos.

Quinze dos trinta alunos ainda atribuem ao conceito de fronteira a ideia de limite. Entretanto, há um aumento importante no número de estudantes que passaram a relacionar a concepção de fronteira também às dimensões simbólicas e psicológicas. Um exemplo é o aluno 36, que afirmou no instrumento prévio, ser a fronteira “*divisão de espaços onde termina algo e começa outra coisa*”. Já o aluno sete afirmou, nesse mesmo momento, que “*fronteira é algo que delimita uma ideia, um conteúdo ou um território*”. Após a intervenção, o aluno 36 afirmou que fronteira é “*um limite imposto por algo ou alguém, que por alguma razão outras pessoas respeitam. Pode ser um espaço físico ou de ideias*” e o aluno 7 disse que fronteira é “*algo que delimita uma ideia, um conteúdo ou um território*”. Esse alargamento conceitual evidencia o papel importante na escolha da oficina de cinema como organizador avançado como meio de se discutir fronteira. Pois,

a função do organizador, depois de interagir com os subsunçores relevantes na estrutura cognitiva, é fornecer um apoio ideário para a incorporação e retenção estável do material mais detalhado e diferenciado que se segue à passagem de aprendizagem, bem como aumentar a capacidade de discriminação entre este material e as ideias semelhantes ou ostensivamente conflituosas na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003. Pág. 151/152)

A ancoragem e a mediação dos conhecimentos prévios dos alunos para a incorporação do material de ensino (a exibição dos filmes) e dado pela oficina propiciou que os alunos compartilhassem seus subsunçores-fronteira por meio da análise fílmica causando assim um alargamento conceitual acerca de fronteira nos alunos

Doze dos 30 alunos que responderam o instrumento de pesquisa pós-intervenção ressaltam a ideia de fronteira como separação, divisão, mas aqui também acrescida do simbólico e do psicológico. Por exemplo, o aluno 29 afirmou por meio do instrumento prévio que fronteira *“seria uma divisão entre dois lugares distintos não só fisicamente”*. Já na pós-intervenção, afirmou que fronteira é *“uma divisória que separa aspectos distintos, de acordo com o ponto de vista aplicado. Ela pode ser estabelecida ou desconstruída subjetivamente, tendo maior ou menor expressividade de acordo com o que ela separa”* O aluno 15 afirmou, por exemplo, na pré-intervenção que fronteira é *“um limite, marca, demarcação”*, e na pós-intervenção afirmou que *“fronteiras são obstáculos, barreiras, limites, sejam estes físicos, sociais, políticos ou de conhecimento”*. É possível perceber que apesar do alargamento conceitual nítido de questões subjetivas e simbólicas da fronteira, a ideia de separação, barreira, obstáculo ainda permanece forte.

Se no instrumento de pesquisa prévio a ideia de contato/interação/transição não apareceu, no instrumento pós-intervenção ele surgiu em três das trinta respostas. O aluno 35 afirmou anteriormente que fronteira *“é a divisão entre um espaço e outro”* Já na pós-intervenção afirmou que *“fronteira para mim significa a transição de um lugar (ou até mesmo de qualquer outra coisa) para outro diferente”*. Para o aluno 20 na pré-intervenção, fronteira é *“divisão de territórios, no sentido literal. Mas pode ser visto também como uma fronteira de pensamento. As barreiras de ideias”* Na pós-intervenção, o aluno afirmou que *“fronteiras são limites e interseções. Ao mesmo tempo, por exemplo, você divide dois países por uma linha imaginária, essa mesma linha é a que faz ambos interagirem, por política, economia, religião, guerra, comércio etc.”*. O aluno 2 definiu no instrumento prévio que fronteira é *“ limite entre dois territórios”* e na pós- intervenção que *“fronteira é a divisão que se institui a partir do reconhecimento das diferenças”*. Nesses exemplos citados, podemos ver que houve uma obliteração do conceito inicial do subsunçor fronteira de forma radical.

O aluno 31, que no instrumento de pesquisa prévio já havia incluído o caráter simbólico da fronteira em seu subsunçor, no instrumento pós-intervenção definiu fronteira como *“o limite, divisão e diferenças entre aspectos, sejam eles físicos, psicológicos, culturais, temporais, sentimentais, social, econômicos, entre outros. Fronteira geralmente é fixa e pode ser quebrada”*. Nota-se que o aluno 31 conseguiu alargar ainda mais o seu subsunçor fronteira após a intervenção realizada e ao mesmo tempo, manteve paradoxalmente a conceituação de fronteira como limite.

Palavras como “limite, divisão, delimita, obstáculos, contraste, barreira” são recorrentes nas respostas obtidas antes e após a intervenção. Abordagens psicológicas na fronteira também ganharam ênfase após e talvez possamos relacionar isso ao uso das funções estilísticas (Direção de Arte ou Design de Produção, Enquadramento e Movimento de Câmera) na análise dos filmes para se observar a fronteira. Um exemplo é o aluno 28 que durante a intervenção final, ao analisar a cena em que uma dona de casa irritada com o latido do cão do vizinho, tenta envenenar o animal com um bife em “O Som ao Redor”, afirmou que *“por mais que a fronteira tente isolar as pessoas em suas vidas privadas, sempre ela encontra um jeito de mostrar a diferença entre pessoas”*. Assim,

O muro faz lugar por meio da fronteira. Um lugar habitado por uma demanda. E uma demanda implica um circuito entre um pedido (como ‘mantenha a distância, cão bravo’), uma recusa (‘propriedade particular, não entre’), uma oferta (como ‘seja bem-vindo à Morada dos Eucaliptos’). Um lugar se transforma de acordo com o espaço no qual ele se insere. Daí que um lugar não seja um território e que toda demarcação seja também uma ‘des-marcação’, isto é, possibilidade, mesmo que virtual, de apagamento de território. (DUNKER, 2015. pág.65)

Esse caráter das fronteiras como um campo de forças e de tensões nem sempre físicas, mas sempre simbólicas pode ser ressaltado por meio da análise fílmica da fronteira. E não há dúvida de que esse processo ocorreu com os estudantes, no desenvolvimento dessa pesquisa.

Os alunos tenderam a se reconhecer ou utilizar do conhecimento obtido por meio dos filmes e da interação com os colegas para conceituar fronteira na pós intervenção. Assim,

A linguagem cinematográfica tem como princípio favorecer a identificação e o resultado é sempre muito interessante. Na maior parte das vezes, os estudantes são levados a considerar a possibilidade de uma mesma situação ser vista e compreendida de formas profundamente diferentes. Nessas ocasiões, são frequentes o comentário do tipo ‘jamais havia pensado nisso por esse ângulo’. E

isso é tudo o que espero obter com esse tipo de prática (DUARTE, 2006, pág. 90)

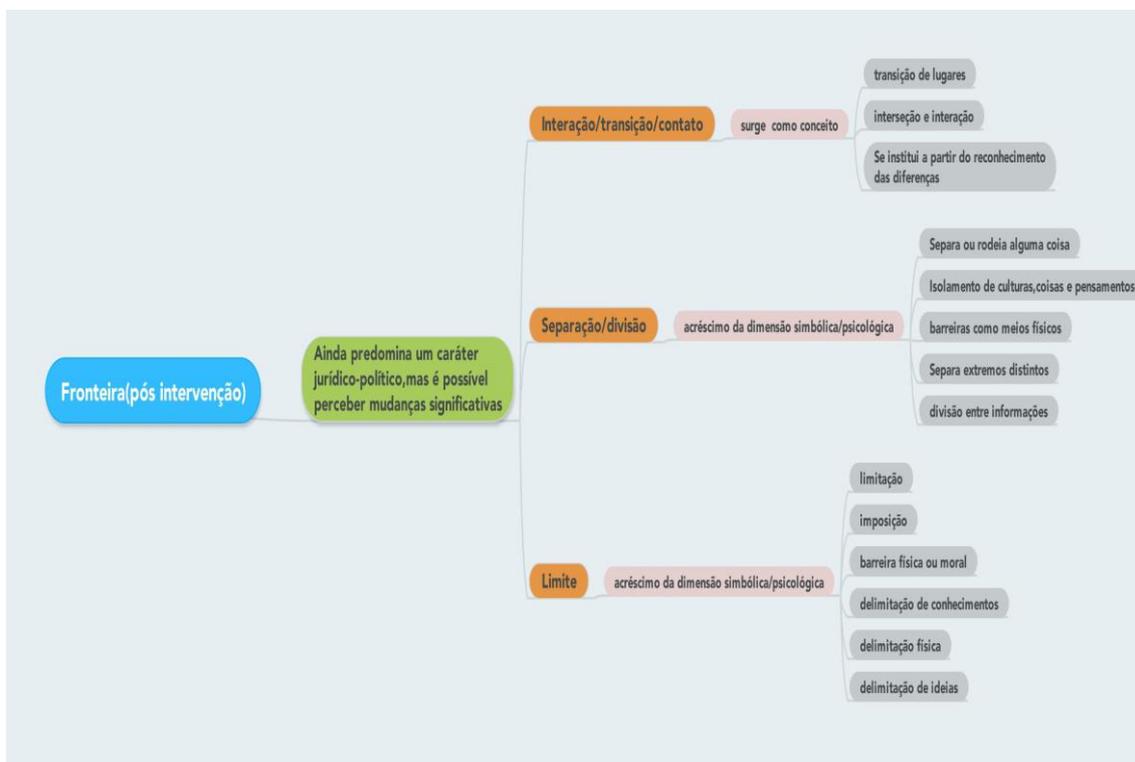
A mediação das imagens fílmicas com os alunos fez com que eles buscassem um exemplo palpável e centrado nos filmes exibidos para conceituar fronteira. Uma amostra disso é a maneira como a fotografia no início do filme “Adeus Lênin” ressalta as cores vermelha, amarela, branca e preta. Em um primeiro momento, parece ser algo sem muita importância. Entretanto, o aluno 2 - já de posse de conhecimentos apreendidos na oficina de linguagem cinematográfica - inferiu que as quatro cores tem um destaque na fotografia do filme, por serem as cores da bandeira da Alemanha - para nossa surpresa e de muitos alunos - que entoaram: “*eu não tinha percebido isso*”.

Vejamos a seguir, a organização das respostas dos alunos em relação à fronteira após a intervenção.



O mapa conceitual pós-intervenção já revelou mudanças pontuais, mas significativas sobre o conceito de fronteira por parte dos alunos.

Quadro 10: Mapa conceitual contendo mudanças conceituais dos alunos pós-intervenção



FONTE: SOUZA, 2016. Elaborado a partir das respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa prévio.

Ainda observamos a preponderância de forte conotação jurídico-política na definição de fronteira por parte dos alunos, mas é possível observar que também foram introduzidas nas respostas, dimensões simbólicas e psicológicas da fronteira, principalmente ao não se restringir apenas à materialidade territorial.

Uma definição que ganha força é a de que

A fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação; Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais. (OSÓRIO, 1998, pág. 110)

Mesmo que nem todos os subsunçores tenham mudado substancialmente, apareceram novos adjetivos para fronteira tais como “barreiras morais, delimitação de conhecimentos ou de ideias, divisão de informações” e etc. Além disso, a ideia da fronteira como zona de contato/interação se tornou mais presente. “Interseção de lugares, transição e o reconhecimento de diferenças” ganharam escopo em alguns subsunçores. As respostas após a intervenção nos permitem falar em fronteiras do humano, pois

é na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico. É nela que nos defrontamos mais claramente com as dificuldades antropológicas do que é fazer história, a história das ações que superam necessidades sociais, transformam as relações sociais e desse modo fundam e criam a humanidade do homem (MARTINS, 2009, pág. 11)

Assim, respostas como *“fronteira é a divisão que se institui a partir do reconhecimento das diferenças”* ou *“fronteiras são limites e interseções. Ao mesmo tempo, por exemplo, você divide dois países por uma linha imaginária, essa mesma linha é a que faz ambos interagirem, por política, economia, religião, guerra, comércio etc.”*, evidenciam esses aspectos, pois o homem não está apenas em fronteira, mas ele também é fronteira, pois carrega em si, marcas, limites, interseções e muros simbólicos e psicológicos para com outros humanos. Ele interioriza a fronteira física ao mesmo tempo em que sua posição sociopolítica está sempre em fronteira. Esse sentido pode ser percebido nas respostas, mesmo que timidamente.

Se para Foucher (2009),

a fronteira será tão mais equipada quanto mais recente for o Estado, por falta de coesão interna ou manutenção das contendas territoriais com os Estados vizinhos. Nesse caso, o limite externo funciona como um *front* potencial ou ativo, com papel militar-estratégico central; ele tem um valor constitutivo a partir do momento em que um Estado que se quer soberano deve ter limites bem estabelecidos e bem guardados, em que a identidade nacional em formação requer um grau de segurança emocional alta e propícia para assegurar a preservação do futuro Estado (FOUCHER, 2009, pág.25)

Observamos, ainda que timidamente, algumas respostas dos estudantes nessa direção, como os exemplos a seguir: *“uma divisória que separa aspectos distintos, de acordo com o ponto de vista aplicado. Ela pode ser estabelecida ou desconstruída subjetivamente, tendo maior ou menor expressividade de acordo com o que ela separa”*. Ou ainda: *“fronteiras são obstáculos, barreiras, limites, sejam estes físicos,*

*sociais, políticos ou de conhecimento*” Fica claro aqui que o caráter jurídico-militar ainda prevalece no ensino e, portanto, elaborar, analisar e avaliar metodologias de ensino que utilizem da análise fílmica pode ser um bom mecanismo para estudar se essa conceituação de fronteira pode ser superada e/ou acrescida de outros conceitos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em especial nas discussões envolvendo o filme “Adeus Lênin”, alguns alunos afirmaram que a fronteira entre as Alemanhas estava “viva” ou “fraca”. Mesmo no sentido simbólico, eles perceberam o capitalismo como se fosse um exército forte e bem equipado avançando sobre o “fraco” exército socialista na ex Alemanha Oriental.

Importante ressaltar o potencial ainda a ser explorado pelo uso da análise fílmica no ensino de geografia, pois foi possível inferir que a análise fílmica, de fato alargou os subsunçores dos estudantes em relação ao conceito de fronteira. Isso indica a necessidade de continuidade de pesquisas na direção de analisar as mudanças conceituais dos subsunçores dos estudantes, relacionadas com práticas mais extensas e duradouras.

**Considerações finais: Sobem os créditos finais desta narrativa científica.**

Nossa pesquisa conseguiu atestar que de fato, a análise fílmica potencializa o ensino de geografia na educação básica. O subsunçor da maioria dos alunos foi alargado em relação aos seus conceitos prévios de fronteira e, no caso de alguns alunos, o conceito foi obliterado e alterado.

Ao longo de todas as fases metodológicas da pesquisa percebemos de forma empírica - e sempre buscando bases teóricas firmes como alicerce científico - que o processo de aprendizagem significativa foi uma escolha teórico-metodológica acertada por trazer à tona, nas intervenções realizadas, o que os estudantes entendiam sobre os temas que interseccionaram nossa pesquisa: no caso linguagem cinematográfica-aprendizagem-ensino de geografia.

Buscamos diluir ao longo dos capítulos, os resultados dos dados empíricos obtidos, na medida em que analisávamos os conceitos teórico-metodológicos utilizados para embasá-los.

Por meio da prática da intervenção - instrumento de pesquisa baseado nas técnicas da pesquisa-ação - pudemos entrar em contato com os alunos ao longo dos 5 encontros, além de detectar os saberes que carregavam de modo a utilizá-los para amplificar o que gostaríamos que aprendessem a respeito da análise fílmica, fronteira e ensino de geografia.

Descobrimos, por exemplo, que inicialmente muitos não acreditavam que conhecer as funções estilísticas da linguagem cinematográfica era de fato um fator facilitador para o ensino de geografia. Ao final, todos os alunos participantes da intervenção viam nela um meio de ensinar geografia de forma efetiva. Portanto, podemos considerar que a exibição fílmica – principalmente se utilizando de funções estilísticas específicas da linguagem na análise dos filmes - constitui um material didático de ensino que vai além da ilustração de conteúdos.

Acreditamos que não há problema que o filme exibido em sala seja apenas ilustrativo, ou que não tenha um tema ou um objetivo próprio ao que se está ensinando, mas comprovamos que a análise fílmica pode ser uma ferramenta didática que contribui de forma incisiva na apreensão dos conteúdos geográficos.

Interessante afirmar que muitos dos saberes e conhecimentos trazidos pelos alunos acerca da linguagem do cinema e sua utilização para o entendimento do conceito de fronteira foram apreendidos por nós durante todo o processo de pesquisa. Não foram poucos os momentos em que a aprendizagem foi retro-alimentadora na relação alunos-professor e surgiram considerações de nossa parte como por exemplo, *“eu não tinha pensado nesse tipo de interpretação da cena”* não foram poucos e contribuíram como uma consideração desta pesquisa. Isso chancela a nossa escolha pela utilização da teoria da aprendizagem significativa por recepção e pela escolha de seus pressupostos teóricos como âncora. A mediação de imagens e a troca de interpretações fílmicas, por meio das funções estilísticas do cinema para entender o conceito de fronteira, possibilitaram que o “invisível do visível” das imagens a respeito da fronteira surgisse e “desorientasse” positivamente a relação ensino-aprendizagem dos alunos sobre a referida categoria espacial.

Falando em fronteira, cabe ressaltar como o subsunçor em geral foi alargado graças ao uso da análise fílmica por meio das intervenções. Excetuando um caso, cujo aluno repetiu a mesma conceituação pré-intervenção, todos de uma forma mais ou menos incisiva, incorporaram substantivos e adjetivações aos seus subsunçores-fronteira.

Isso, entretanto, nos leva também a novas questões de modo a avançar ainda mais no entendimento e na formulação de considerações mais verticais sobre a temática ensino de geografia e cinema.

A necessidade de discussão a respeito da elaboração de metodologias de ensino de geografia por meio da análise fílmica despontou após o fim de nossa pesquisa. Pensar, por exemplo, como os estudantes do curso de licenciatura podem elaborar formas de ensino e/ou métodos didáticos que utilizem a análise fílmica por meio de suas técnicas e códigos imagéticos para entender e ensinar conteúdos geográficos surgiu de forma clara para nós ao fim da pesquisa.

Podemos considerar um resultado de nossa pesquisa a reflexão e utilização da análise fílmica como material de ensino, que de certa forma, demanda pesquisa para elaboração de metodologias de ensino .

Já no “acender das luzes” da redação dessa dissertação, podemos considerar que nossa pesquisa trouxe uma contribuição à discussão da interseção entre ensino de geografia e

cinema. Todavia, reconhecemos também a necessidade de mais pesquisas nesse campo, que se mostra extremamente fértil o ensino-aprendizagem, seja no campo da geografia escolar ou da geografia acadêmica.

**REFERÊNCIAS**

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. Fala proferida por Giorgio Agamben em uma das conferencias que realizou no Brasil, em setembro de 2005
- AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas, São Paulo, 1993
- AUMONT, Jacques e MARIE Michel. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema: Campinas, São Paulo. Papyrus 2003
- AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARBOSA, Jorge Luiz A Arte de Representar como o Reconhecimento do Mundo: O Espaço Geográfico, o Cinema e o Imaginário Social. In: Revista Geographia, II (3).2000
- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. IN: A geografia em sala de aula: Org Ana Fani A Carlos São Paulo, Editora Contexto 2003.
- BAZIN, Andre. *O Cinema – ensaios*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2003
- BECKER, Bertha K. (2002). *Amazônia: geopolítica na virada do III milênio*. Ed. Garamond: Rio de Janeiro, RJ
- BERNADET, Jean Claude. O que é Cinema, São Paulo. Brasiliense, 2000, 117p
- BLUWOL, Dennis Z. Uma geografia do cinema: imagens do urbano. Dissertação de mestrado em Geografia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2008.
- BORDWELL, David. Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema. Campinas, SP: Papyrus, 2007
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A Arte do Cinema: Uma introdução. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Edusp, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia: escola e construção de conhecimentos- Campinas, São Paulo; Papirus 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

DUNKER, C. I. L. (2015). Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Editora Boitempo.

EDUARDO, Cléber. Entre o apagamento da visão e o apagamento da imagem, Revista Cinética, Setembro de 2008.

ELSAESSER, Thomas. European Cinema. Face to face with Hollywood. Amsterdã. Amsterdam University, 2005

FERRARI, Maristela. As Noções de Fronteira em geografia. In Revista Perspectiva Geográfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná V.9 n10 2014

FOUCHER, Michel. Obsessão por Fronteiras. São Paulo: Radical Livros, 2009.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

KHANNA, Parag. Como governar o mundo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

LESTEGÁS, F. R. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciência geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? Íber, Barcelona: Editorial Graó, n. 24, año VII, p. 107-116, abril, 2000.

LESTEGÁS, 2002 pág. 173-186 Francisco Rodrigues. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva; una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletim de la A.G.E.** N.º 33 - 2002, págs. 173-186. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458> Acesso em 07 junho. 2016

LIMA, Cristiane da Silveira e MIGLIANO, Milene. Medo e experiência urbana: breve análise do filme O Som ao Redor. Revista Rebeca ano 2 número 3 temáticas livres. Pág. 186-209. 2013.

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista - São Paulo: Cortez, 1985.

LUCAS, Meize Regina de Lucena: O cinema entre fronteiras. In: Imagem contemporânea, org. Beatriz Furtado. São Paulo: Hedra 2009.

MACHADO, Lia Osório IE CASTRO, PC COSTA GOMES... - Geografia: conceitos e temas, Bertrand Brasil. 1995

MACHADO Lia Osorio. 2005. "Estado, territorialidade, redes: Cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana". Em Continente em chamas: globalização e território na América Latina, organizado por Maria Laura Silveira, 243-284. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MAGNOLI, D. O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, Moderna, 1996.

MARTINS, José de Souza. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo, Contexto 2009.

MESQUITA, Cláudia. Drama e documento, atualidade e história no cinema brasileiro contemporâneo. Cadernos da SOCINE 2015

METZ, Christian. Significação no cinema. São Paulo- Perspectiva 1974.

MIYAMOTO, Shiguenoli (1995). Geopolítica e Poder no Brasil. ed. Papirus: Campinas/São Paulo, SP.

MONDZAIN, Marie-José. A imagem pode matar? Lisboa: Nova Veja, 2009

MORAES, Antonio Carlos Robert. A Antropogeografia de Ratzel: indicações. In: Ratzel. MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). São Paulo: Editora Ática, pp. 07-27, 1990.

MOREIRA, Marco Antônio. A aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. Editora Livraria da Física São Paulo, 2012

ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. Brasiliense, São Paulo, 1994

PEREIRA, Bernadeth Maria. A Escola de Aprendizes Artífices e Minas Gerais: primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros. Campinas, São Paulo 2008; Tese de Doutorado

RAFFESTIN, Claude (1993). Por uma geografia do poder. Ed. Ática: São Paulo, SP

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Açãõ. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRUFFAUT, Françoise. Hitchcock by Truffaut. EUA-New York, First Touchstone Edition, 1985

TURNER, G. Cinema como Prática Social. Sexta Edição São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA, Fernando Zan; HASS, Gláucia Marília; Filmes na escola; Possibilidades de construção de valores no Processo de Ensino-Aprendizagem. 2010

WEGNER, R. A Conquista do Oeste. A fronteira na obra de Sérgio Buarque de Holanda. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

WHEATLEY, Catherine. Michael Haneke's cinema: the ethic of the image. Southampton: Berghahn Books, 2009.

Anexo 1: Autorização para a realização da pesquisa do Departamento de Geografia e História do CEFET-MG.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA**

**Declaração**

Declaro, para os devidos fins, que o professor **Daniel Moreira de Souza** realizou sua pesquisa de mestrado em Geografia, com alunos do CEFET-MG, Campus Belo Horizonte, nos meses de fevereiro e março de 2016, com a autorização da Coordenação de Geografia do Departamento de Geografia e História.

Atenciosamente,

Belo Horizonte, 07 de julho de 2016.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Matusalém de Brito Duarte', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte  
Coordenador de Geografia do DGH

Prof. Matusalém de Brito Duarte  
Coordenador de Geografia  
CEFET-MG

**Anexo 2: Conteúdos programáticos de geografia do primeiro e segundos anos do ensino médio do CEFET-MG.**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA

**Disciplina: GEOGRAFIA**  
**Série: 1ª**

**Carga Horária Anual: 80 h/a**  
**Carga Horária Semanal: 02 h/a**

**I – OBJETIVOS**

**OBJETIVOS GERAIS:** Contribuir para a formação geográfica do aluno no sentido de fornecer elementos para a interpretação do mundo/cotidiano, mostrando uma Geografia mais prática e próxima da realidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Levar ao aluno a contextualização de todo os eixos temáticos propostos para a referida série de modo que os educandos possam criticar e formar opinião referente ao assunto estudado, tornando-se sujeito do processo de aprendizagem.

**HABILIDADES TRABALHADAS:** Leitura, interpretação de textos, gráficos e tabelas. Diferenciação de imagens de satélite, radar, charges além da compreensão da linguagem cartográfica. Capacidade de pesquisa em fontes diversas e produção de textos. Habilidade para relacionar idéias, fenômenos e tirar conclusões sobre os temas geográficos. Reflexões sobre as transformações do espaço geográfico assim como propostas para resolução de problemas urbano-ambientais que possam melhorar a qualidade de vida da população. Capacidade de trabalhar em grupo e fazer sínteses.

**II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**1º BIMESTRE**

UNIDADE 1- Introdução a Geografia

- 1.1- A relação homem-natureza e a produção do espaço.
- 1.2- Regionalização do Brasil: evolução a partir do IBGE.

UNIDADE 2- Cartografia

- 2.1-Evolução da cartografia: da cartografia história às geotecnologias.
- 2.2-Elementos do Mapa ( título, escala, legenda e orientação).
- 2.3-Fuso horário.
- 2.4-Representação e interpretação de documentos cartográficos.
- 2.5- Informações gráficas em Geografia: produção e interpretação

**2º BIMESTRE**

UNIDADE 3- Geografia física

- 3.1-Geologia (Estrutura geológica brasileira, deriva continental e tectônica de placas)
- 3.2-Geomorfologia (agentes exógenos e formas de relevo).
- 3.3-Solos (processo de formação, conservação, degradação e problemas ambientais)

**3º BIMESTRE**

3.4-Clima.(Elementos climáticos, fatores climáticos, tipos de chuva, tipos climáticos do Brasil e do mundo, fenômenos climáticos e mudanças climáticas)

3.5-Biogeografia (fatores atuantes na formação vegetal, tipos de vegetação, domínios morfoclimáticos brasileiros, desmatamento e a questão da sustentabilidade).

3.6-Recursos hídricos (bacias brasileiras, características dos rios, aproveitamento e problemas ambientais)

**4º BIMESTRE****UNIDADE 4- Os sistemas de engenharia e a estruturação do espaço geográfico**

4.1- A produção energética mundial.

4.2 - As fontes de energia e a política energética brasileira.

4.3 - A infra-estrutura de transportes no Brasil e no mundo.

4.4 - As redes de comunicação, fluxo de informações e seus impactos.

**III – BIBLIOGRAFIA**

**LUCCI, Elian Alabi. BRANCO, Anselmo. MENDONÇA, Claudio. Território e sociedade no mundo globalizado. São Paulo: Saraiva, 2010. V. 1, 2 e 3.**

**APROVADO EM: 20/10/2010**

**DE ACORDO:**

**Coordenador de Curso/Área N.A.E. – Núcleo de Apoio ao Ensino**

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA  
INTEGRADA**

**Disciplina: GEOGRAFIA  
Série: 2ª**

**Carga Horária Anual: 80 h/a  
Carga Horária Semanal: 02 h/a**

**I – OBJETIVOS**

**OBJETIVOS GERAIS:** Contribuir para a formação geográfica do aluno no sentido de fornecer elementos para a interpretação do mundo/cotidiano, mostrando uma Geografia mais prática e próxima da realidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Levar ao aluno a contextualização de todo os eixos temáticos propostos para a referida série de modo que os educandos possam criticar e formar opinião referente ao assunto estudado, tornando-se sujeito do processo de aprendizagem.

**HABILIDADES TRABALHADAS:** Leitura, interpretação de textos, gráficos e tabelas. Diferenciação de imagens de satélite, radar, charges além da compreensão da linguagem cartográfica. Capacidade de pesquisa em fontes diversas e produção de textos. Habilidade para relacionar idéias, fenômenos e tirar conclusões sobre os temas geográficos. Reflexões sobre as transformações do espaço geográfico assim como propostas para resolução de problemas urbano-ambientais que possam melhorar a qualidade de vida da população. Capacidade de trabalhar em grupo e fazer sínteses.

**II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**1º BIMESTRE**

UNIDADE 1- Geografia urbana e da população

1.1-Bases e conceitos em geografia da população. (População, nação, crescimento populacional, índices).

1.2-Dinâmica demografia brasileira. (estrutura da população e transição demográfica).

1.3-Migrações no Brasil e no mundo. (fluxos migratórios).

1.4-Setores econômicos e mercado de trabalho.

1.5-Bases e conceitos em geografia urbana. (urbanização, cidade global, megalópole, megacidade, desigualdades, rede e hierarquia urbanas, cidades e municípios.)

1.6-Urbanização brasileira. (metrópoles, plano diretor, estatuto da cidade, violência urbana, trabalho infantil, etc.)

**2º BIMESTRE**

UNIDADE 2- Entre o global e o local: capitalismo, espaço geográfico e globalização

2.1-Evolução do capitalismo e suas variações.

2.2-Desenvolvimento e subdesenvolvimento. (origens e mudanças na DIT)

2.3-Comércio internacional: Blocos econômicos.

2.4-Brasil no mundo globalizado.

**3º BIMESTRE**

UNIDADE 3- Geografia econômica Mundial e do Brasil

3.1-A organização do espaço industrial.

3.2-Desenvolvimento da industrialização brasileira (processo de industrialização, fatores locacionais, tipos de indústrias, etc.)

3.3-Organização do espaço agrário. (sistema produtivo, revolução verde, tipos de agricultura, organização do trabalho, reforma agrária e biotecnologia.)

**4º BIMESTRE**

UNIDADE 4- Geopolítica das relações de poder

4.1-Relações internacionais Pós-1945. (ordenamento territorial pós- 45)

4.2-Conflitos e separatismo no mundo.

4.3-Seminário de atualidades geográficas (temas diversos).

**III – BIBLIOGRAFIA**

LUCCI, Elian Alabi. BRANCO, Anselmo. MENDONÇA, Claudio. Território e sociedade no mundo globalizado. São Paulo: Saraiva, 2010. V. 1, 2 e 3.

**APROVADO EM: 20/10/2010**

**DE ACORDO:**

**Coordenador de Curso/Área N.A.E. – Núcleo de Apoio ao Ensino**

Apêndice: Instrumento de pesquisa.

**PESQUISA:AS POSSIBILIDADES E FRONTEIRAS DA ANÁLISE FÍLMICA  
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**ORIENTADORA: ROGATA SOARES DEL GAUDIO**

**MESTRANDO: DANIEL MOREIRA DE SOUZA**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL EDUCATIVO –  
ALUNOS. (PARTE 1)**

Nome; \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1-Profissão da mãe \_\_\_\_\_

Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_

2-Profissão do pai \_\_\_\_\_

Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_

3-Possui irmãos (ãos)? \_\_\_\_\_ se a resposta anterior for sim, escreva quantos  
\_\_\_\_\_

4-Escola que cursou o ensino fundamental;  
\_\_\_\_\_

5-Em casa, vocês assistem muita TV? \_\_\_\_\_

6-Se a resposta anterior for sim, quais canais? \_\_\_\_\_

7-Quais os programas preferidos por sua família?  
\_\_\_\_\_

8-Quais são seus programas preferidos?  
\_\_\_\_\_

9-Costuma ir ao cinema? \_\_\_\_\_. (Se a resposta for não, pule para a questão 11)

10-Quantas vezes você vai ao cinema por mês?

1( )      2( )      3( )      4 ou mais( )

11-Assiste filmes em casa?\_\_\_\_\_ Se a resposta for sim, marque 1(uma) ou mais opções abaixo:

( ) na TV    ( )DVD/BLU-RAY    ( )Computador    ( )TV paga

12- Qual o tipo de filme que você gosta? \_\_\_\_\_

Cite exemplos. \_\_\_\_\_

**QUANTO A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-CINEMA-GEOGRAFIA;(PARTE 2)**

**Responda as questões abaixo de acordo com seus conhecimentos e sem consultar fontes.**

1-Você acredita que a exibição de filmes em sala de aula pode auxiliar na relação ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à geografia? Por que?

---

---

---

---

---

---

---

2-Qual a relação que você percebe entre a exibição de filmes em sala de aula e a aprendizagem de conteúdos escolares, especialmente da Geografia? Justifique sua resposta, seja ela positiva ou negativa.

---

---

---

---

---

---

---

3-Sabendo que as funções estilísticas e linguísticas do cinema correspondem a análises do Roteiro, Movimentos de Câmera, Fotografia, Figurino, Montagem e etc., você acredita que apreendendo tais funções, poderá compreender melhor a mensagem do filme e relacioná-la mais profundamente ao conteúdo abordado pelo professor de Geografia?

Justifique sua resposta

---

---

---

---

---

---

4-O que seria fronteira para você?

---

---

---

---

---

5- Você acredita que o curso de meio ambiente se situa em uma fronteira? Explique;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6-Com o advento da globalização por meio da integração socioeconômica entre pessoas, países e empresas, as fronteiras desapareceram? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

7--Utilizar da linguagem do cinema para elaborar uma análise de filmes que abordam questões relacionadas às fronteiras, pode auxiliar na a compreensão desse conceito? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigado!