



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL

ALANDERSON DE ÁVILA CHECHI

**ENTRE NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS DA PAISAGEM: CONTRI-
BUIÇÕES DA GEOGRAFIA HUMANISTA AO ENSINO DE GEOGRAFIA**

BRUSQUE – SC
2025

ALANDERSON DE ÁVILA CHECHI

ENTRE NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS DA PAISAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA HUMANISTA AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação de mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (ProfGEO), ofertado pelo Instituto Federal Catarinense – *Campus Brusque* - SC, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de Geografia**.

Orientador: Prof. Dr. Aned Mafer Mattos Fernandes

BRUSQUE - SC

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

C514e Chechi, Alanderson de Ávila
ENTRE NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS DA
PAISAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA HUMANISTA AO
ENSINO DE GEOGRAFIA / Alanderson de Ávila Chechi;
orientador ANED MAFER MATTOS FERNANDES . -- Brusque,
2025.
227 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Brusque, MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE GEOGRAFIA, Brusque, 2025.

Inclui referências.

1. Ensino de Geografia. 2. Paisagem. 3.
Metodologia do Ensino de Geografia. 4. Geopoética. 5.
Geografia Humanista. I. , ANED MAFER MATTOS
FERNANDES. II. Instituto Federal Catarinense.
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA. III.
Título.

ALANDERSON DE ÁVILA CHECHI


**ENTRE NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS DA PAISAGEM:
CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA HUMANISTA AO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação de mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (ProfGEO), ofertado pelo Instituto Federal Catarinense – *Campus Brusque* - SC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Aned Mafer Mattos Fernandes


Aprovado em 10/12/2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANED MAFER MATTOS FERNANDES**
Data: 11/12/2025 12:21:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Aned Mafer Mattos Fernandes

UFTM

Documento assinado digitalmente
 **NATALIA LAMPERT BATISTA**
Data: 11/12/2025 12:31:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Natália Lampert Batista

UFSM

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO CAPELLE SUESS**
Data: 12/12/2025 14:50:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Capelle Suess

UNICAMP

BRUSQUE - SC

2025

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, à memória de meu avô, que desde a infância me incentivou a trilhar o caminho dos estudos e plantou em mim o valor do conhecimento. Ao meu companheiro Dirceu, pelo apoio incondicional e pela compreensão em todos os momentos e pela presença firme nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela dádiva da vida e pela força concedida em cada etapa desta jornada. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (ProfGeo/IFC – Campus Brusque), pela dedicação e pelos conhecimentos compartilhados, que contribuíram de forma decisiva para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas mestrandos da turma de 2024, pela parceria, apoio e amizade construídos ao longo das aulas, que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aned Mafer Mattos Fernandes, pela orientação segura, pela paciência e pelo compromisso em me conduzir com clareza e rigor científico durante todas as etapas da pesquisa e da escrita desta dissertação.

Registro também minha gratidão a todos os professores que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização desta pesquisa. Em especial, à Prof.^a Dra. Márcia Alves Soares da Silva (UFMT), pela valiosa contribuição no campo das Geografias Emocionais, que ampliou de forma significativa as possibilidades de análise, e ao Prof. Dr. Rodrigo Capelle Suess (UNICAMP), pelo estímulo constante, pelas contribuições críticas e pela parceria ao longo deste processo.

E, por fim, aos meus colegas professores e equipe gestora da Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello do município de Rio do Campo-SC que contribuíram de forma muito significativa para o desenvolvimento e elaboração desta pesquisa.

A cada um de vocês, meu sincero reconhecimento e gratidão.

“[...] a geografia não é, no fim das contas, uma certa maneira de sermos invadidos pela terra, pelo mar, pela distância, de sermos dominados pela montanha, conduzidos em uma direção, atualizados pela paisagem como presença da Terra?”

Eric Dardel

RESUMO

A partir das experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar, é notável que devido a crescente transformação diante das novas demandas sociais e tecnológicas, existe a necessidade de tornar as práticas de ensino mais dinâmicas e significativas. A presente dissertação constitui o resultado de um estudo dedicado a explorar as potencialidades da Geopoética da paisagem no contexto do ensino de Geografia, particularmente no que diz respeito à incorporação da produção de vídeos pelos estudantes. Para isso, existe a necessidade de incorporar novas linguagens, que permitam uma abordagem mais visual e significativa para o estudante, favorecendo a compreensão crítica das categorias espaciais, em especial da paisagem, e tornando os conceitos e conteúdos mais acessíveis e instigadores. Tendo definido o tema inicial do trabalho, a questão problema que se colocou para o desenvolvimento da pesquisa foi: Quais são as contribuições da Geografia Humanista para o ensino de Geografia no processo de leitura e vivência da paisagem local, mediado por narrativas, imagens e produções audiovisuais elaboradas pelos estudantes? Dessa forma, delimitou-se como campo de estudos os elementos naturais e culturais (materiais e imateriais) de paisagens presentes no município de Rio do Campo, no estado de Santa Catarina, onde localiza-se a escola, e, onde residem os estudantes que contribuíram para a realização deste trabalho. A partir do questionamento inicial que deu origem ao desenvolvimento deste trabalho, seu objetivo principal está relacionado principalmente em analisar as contribuições da produção de vídeos escolares como recurso didático e linguagem expressiva no estudo e na compreensão da paisagem local, adotando o método da Geopoética das paisagens e fundamentando-se nas concepções de paisagem da Geografia Humanista. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa com a utilização de alguns elementos da pesquisa-ação combinada a uma abordagem fenomenológica. Os dados gerados pela pesquisa foram analisados e interpretados à luz da Análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016) e adotando a abordagem qualitativa este trabalho tem em vista estabelecer um reconhecimento da temática através da pesquisa bibliográfica proporcionando mais informações sobre o assunto e também levantar experiências práticas com a situação problema e servir para futuras discussões e novas abordagens para o tema proposto. Os resultados obtidos também indicam que utilização das produções de vídeos escolares, enquanto metodologia e recurso para o estudo e compreensão da paisagem contribui significativamente para, primeiramente para uma valorização das paisagens de vivência dos estudantes, ao evidenciar elementos culturais materiais e imateriais que compõem o cotidiano e fortalecem vínculos de pertencimento. Além disso, outras contribuições foram identificadas a partir da realização desta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao aprofundamento da compreensão da categoria paisagem sob a perspectiva da Geografia Humanista principalmente na articulação de dimensões objetivas (formas, usos e funções do espaço) e subjetivas (memórias, afetos, simbolismos) e, também, a integração entre arte e Geografia utilizada no decorrer da sequência didática promoveu um olhar interdisciplinar capaz de enriquecer a experiência e a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia – Paisagem – Geopoética – Produção de Vídeos

ABSTRACT

Based on experiences in the teaching and learning of geography in schools, it is clear that, due to the growing transformation in the face of new social and technological demands, there is a need to make teaching practices more dynamic and meaningful. This dissertation is the result of a study dedicated to exploring the potential of landscape geopoetics in the context of geography teaching, particularly with regard to the incorporation of video production by students. To this end, there is a need to incorporate new languages that allow for a more visual and attractive approach for students, facilitating the understanding of spatial categories, especially landscape, and making concepts and content more accessible and appealing. Having defined the initial theme of the work, the problem question that arose for the development of the research was: What are the contributions of school video production to the perception and understanding of the local landscape based on the use of the Geopoetics method and the theoretical conception of humanistic Geography? Thus, the field of study was defined as the natural and cultural elements (tangible and intangible) of landscapes present in the municipality of Rio do Campo, in the state of Santa Catarina, where the school is located and where the students who contributed to this work reside. Based on the initial question that led to the development of this work, its main objective is to analyze the contributions of school video production as a teaching resource and expressive language in the study and understanding of the local landscape, adopting the method of Landscape Geopoetics and grounded in the landscape concepts of humanistic geography. The research adopts a qualitative approach, utilizing some elements of action research combined with a phenomenological approach. The data generated by the research were analyzed and interpreted in light of the Discursive Textual Analysis proposed by Moraes and Galiazzi (2016) and in accordance with the object and methodology. By adopting a qualitative approach, this work aims to establish an understanding of the topic through bibliographic research, providing more information on the subject, and also gathering practical experiences with the problem situation, serving as a basis for future discussions and new approaches to the proposed theme. The results also indicate that the use of school video productions, as a methodology and resource for studying and understanding landscapes, contributes significantly, firstly, to an appreciation of the landscapes students experience, by highlighting tangible and intangible cultural elements that make up their daily lives and strengthen bonds of belonging. Furthermore, other contributions were identified through this research, particularly regarding the deepening of the understanding of the category of landscape from the perspective of humanistic geography, especially in the articulation of objective dimensions (forms, uses, and functions of space) and subjective dimensions (memories, affections, symbolism). Furthermore, the integration of art and geography used throughout the teaching sequence promoted an interdisciplinary perspective capable of enriching the experience and learning.

Keywords: Geography Teaching – Landscape – Geopoetics – Video Production

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens da Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello...	78
Figura 2 - Visão geral da turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.....	80
Figura 3 - Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo "paisagem"	83
Figura 4 - Resultado do mural colaborativo utilizando a ferramenta Padlet construído pelos estudantes no Laboratório de Informática da escola	86
Figura 5 - Esquema representando a atividade desenvolvida	89
Figura 6 - Organização do Grupo 1	90
Figura 7 - Desenhos Produzidos pelo Grupo 1.....	90
Figura 8 - Organização do Grupo 2	90
Figura 9 - Desenhos produzidos pelo Grupo 2	91
Figura 10 - Organização do Grupo 3	91
Figura 11 - Desenhos produzidos pelo Grupo 3	91
Figura 12 - Organização do Grupo 4	92
Figura 13 - Desenhos produzidos pelo Grupo 4	92
Figura 14 - Organização do Grupo 5	93
Figura 15 - Desenhos produzidos pelo Grupo 5.....	93
Figura 16 - Representação da paisagem a partir de um desenho explorando os sentidos do tato e da audição.....	93
Figura 17 - Exemplos da atividade de Dispositivo de Descrição Emocionada - Narrativas com Fotografias	96
Figura 18 - Exposição de fotografias e desenhos nos corredores da escola	97
Figura 19 - Participação virtual na Oficina de Produção de Vídeos do Projeto de Extensão Edujornalismo da FURB de Blumenau-SC.....	99
Figura 20 - Participação de professores e estudantes na Oficina de Produção de Vídeos promovida pelo projeto de extensão "Edujornalismo na Escola" em 23/04/2025 - FURB de Blumenau	99
Figura 21 - Oficina de produção de vídeos com o jornalista da RWTV do município de Taió - SC	100
Figura 22 - Roda de conversa com estudantes e apresentação dos resultados finais das produções dos vídeos.....	106
Figura 23 - Apresentação do trabalho e dos vídeos na Formação de Professores da 34a. Coordenadoria Regional de Educação de Taió - SC.....	107

Figura 24 - Fluxograma da Sequência Didática.....	108
Figura 25 - Estrutura da Análise Textual Discursiva (ATD)	111
Figura 26 - QR CODE para acessar a atividade realizada com a utilização do aplicativo Padlet com questões relacionadas ao conceito de paisagem	121
Figura 27 - Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 1 a partir da sensação de materiais e sons: algodão, galhos de lavanda, folhas verdes, pedras, água e uma música com som suave e relaxante de água corrente	134
Figura 28 - Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 2 a partir da sensação de materiais como areia, pedras e música com som do vento	135
Figura 29 - Desenhos produzidos pelos estudantes da equipe 3 a partir da sensação de materiais como flores, galhos verdes, algodão, miniaturas de casas de madeira e ouvindo o som do vento	136
Figura 30 - Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 4 a partir da sensação dos materiais folhas secas, galhos secos, madeira, miniaturas de casas de madeira e ouvindo o som do vento	136
Figura 31 - Desenhos de paisagens produzidas pelos estudantes da equipe 5 a partir da sensação de pedras e água e tendo como som o barulho de água corrente (rios)	137
Figura 32 - Atividade do Dispositivo de Descrição Emocionada do estudante A. L. S.	141
Figura 33 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.L.	141
Figura 34 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.R.D.	142
Figura 35 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.C.F.	143
Figura 36 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante L.I.B.	144
Figura 37 - Acesso ao vídeo: "Sítio Caminho das Flores: o retrato de amor por um lugar"	145
Figura 38 - Acesso ao vídeo: "A Gruta da Anta Branca"	147
Figura 39 - Acesso ao vídeo: "Paisagens dos Sabores de Rio do Campo".....	150
Figura 40 - Acesso ao vídeo "Paisagens sonoras de Rio do Campo".....	153
Figura 41 - Acesso ao vídeo: "Paisagens agrícolas: fomicultura".....	156
Figura 42 - Acesso ao vídeo: "As cavalgadas nos Caminhos do Campo".....	159
Figura 43 - Acesso ao vídeo "Entre Cachoeiras e plantações nos Caminhos do Campo"	161
Figura 44 - Canal para postagem dos vídeos na plataforma Youtube.....	164

Figura 45 - Capa do Guia Didático Complementar.....	165
--	------------

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Mapa de Localização do Município de Rio do Campo – SC.....	78
Mapa 02 - Localização da EEB Dr. Fernando Ferreira de Mello em Rio do Campo – SC.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades produzidas durante a aplicação da sequência didática durante as aulas de Geografia (Coleta de Dados)	113
Quadro 2 - Síntese dos dados extraídos do Diário de Observação Participante..	120
Quadro 3 - Síntese dos principais desafios relatados no Diário de Observação Participante	120
Quadro 4 - Conceito de paisagem construído pelos estudantes a partir das respostas da atividade do Mural Virtual.....	124
Quadro 5 - Síntese das respostas dadas pelos estudantes a questão 3 da atividade do mural virtual.....	129
Quadro 6 - Síntese das respostas dadas a questão 4 da atividade do mural virtual	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PROFGEO	PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL
IFC	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
EEB	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TALE	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
FURB	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
RWTV	REDE WEB TV TAIÓ SC
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1. PRÓLOGO	15
2 INTRODUÇÃO	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1 Rumos significativos do ensinar Geografia	25
3.2 O audiovisual como caminho de leitura do espaço: ideias iniciais	32
3.2.1 Aprofundando a Experiência Filmada do Mundo Vivido	35
3.3 Geografia humanista: fundamentos, movimentos e questionamentos	42
3.3.1 Entre Experiências e Saberes: Aproximações Humanistas no Ensino de Geografia	48
3.4 Entre lentes e lugares: a paisagem na vivência humanista	52
3.4.1 Quando a paisagem vira aula: reflexões sensíveis sobre a paisagem no ensino de geografia	59
3.5 Geopoéticas do Ver e do Sentir: quando a arte e a literatura desvelam a paisagem geográfica	66
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	70
4.1 A Escuta do Mundo: percursos fenomenológicos na construção da pesquisa geográfica	70
5. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	76
5.1 Cuidados éticos aplicados à pesquisa	76
5.2 Contextualização do território e da unidade escolar de referência da pesquisa	78
5.3 Escolha da turma	80
5.4 Apresentação do pesquisador e diagnóstico da turma	81
5.5 Atividades desenvolvidas na sequência didática: experimentações formativas, tecnológicas e expressivas	82
5.5.1 Experimentação 1 – Conhecer a paisagem	82
5.5.2 Experimentação 2 – Construindo um conceito de paisagem	85
5.5.3 Experimentação 3 – Representar a paisagem a partir dos sentidos: atividade interdisciplinar Geografia e Artes	87
5.5.4 – Desenvolvimento da Sequência da Atividade Interdisciplinar Arte e Geografia	88
5.5.5 Experimentação 4 - Narrativas da paisagem a partir de fotografias	94

5.5.6 Experimentação 5 - Como se produz um vídeo? As oficinas de produção	97
de vídeo e a elaboração do roteiro.....	97
5.5.7 Experimentação 6 - Câmera e ação! Em cena: as paisagens e sua	
Geopoética.....	102
5.5.8 Experimentação 7 - Mostra dos filmes e roda de conversa com os	
estudantes e apresentação dos trabalhos para a comunidade escolar	105
5.6 Critérios de avaliação das atividades e trabalhos propostos na sequência	
didática	109
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	110
6.1 Análise textual discursiva	110
6.2 Etapas da Análise dos Dados.....	112
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	116
7.1 O Diário de observação participante: o olhar docente	116
7.2 Atividade inicial: Construção do Mural Virtual	121
7.2.1 Questão 1: O que é paisagem para você?.....	122
7.2.2 Questão 2: Qual o significado da paisagem para os estudantes do ponto	
de vista dos sentidos e das percepções?.....	126
7.2.3. Questão 3: Qual tipo de paisagem desperta algum tipo de sentimento em	
você?.....	128
7.2.4 Questão 4: Qual sua percepção a respeito da paisagem da sociedade	
desigual em que vivemos?.....	130
7.3 Entrelaçando arte e Geografia: a paisagem a partir do desenho	132
7.4 O Ateliê da fotografia e a utilização do dispositivo de descrição	
emocionada	139
7.5 As produções audiovisuais e o estudo da paisagem: resultados e	
desafios	145
7.5.1 Vídeo 1: “Sítio Caminho das Flores: o retrato de amor por um lugar”.....	145
7.5.2 Vídeo 2: “A gruta da anta branca”	147
7.5.3 Vídeo 3: “Paisagens dos sabores de Rio do Campo”.....	150
7.5.4 Vídeo 4: “Paisagens sonoras de Rio do Campo”	153
7.5.5 Vídeo 5: “Paisagens agrícolas: fumicultura”.....	156
7.5.6 Vídeo 6: “Paisagens tradicionais: as cavalgadas”.....	159
7.5.7 Vídeo 7: “Entre cachoeiras e plantações nos caminhos do campo”.....	161

8. PRODUTO EDUCACIONAL	163
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
APÊNDICE A – Complemento do produto educacional: guia didático elaborado a partir da Sequência Didática	177
APÊNDICE B – Modelo de plano de aula aplicado na sequência didática	218
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos do IFC	221

1. PRÓLOGO

Nasci em 28 de agosto de 1979 e fui criado pelos meus avós em uma pequena cidade do interior de Santa Catarina, chamada Lebon Régis, localizada na região conhecida como o Contestado, um território marcado por conflitos históricos, desigualdades sociais e uma profunda riqueza cultural.

Meus avós trabalhavam em uma serraria que era uma atividade econômica muito comum na região em que morava. O trabalho deles era de muito esforço e dedicação diária, a família era grande e, apesar das limitações materiais, jamais me faltaram apoio, afeto e incentivo à educação.

Meu avô, em especial, sempre teve um olhar atento para a importância dos estudos. Mesmo com pouca escolarização formal, fazia questão de comprar livros, enciclopédias e mapas, e celebrava cada conquista que eu alcançava na escola.

Seu desejo era claro: queria que eu estudasse cada vez mais, que pudesse trilhar caminhos diferentes e mais amplos do que os que ele próprio teve a oportunidade de percorrer. Quando criança, minhas brincadeiras preferidas envolviam brincar de ser professor: quadro, giz, estudantes imaginários e o entusiasmo de ensinar já estavam ali, muito antes de qualquer diploma.

Comecei meus estudos em 1984 fazendo dois anos do que na época hoje coincide com a educação infantil, sempre estudei em escola pública. Concluí o ensino médio em 1996 e, no ano seguinte, fui aprovado no curso de graduação da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba.

Para mim, ingressar em uma universidade pública federal foi uma conquista imensa. Era o resultado do esforço pessoal, da confiança dos meus avós e da força da escola pública como espaço de possibilidade. Concluí a graduação em 2003, mesmo ano em que iniciei minha atuação como professor na rede estadual de ensino, onde permaneço até hoje.

A Geografia me tocou pelo conteúdo acadêmico e pela sua capacidade de revelar sentidos sobre o lugar de onde vim, sobre as lutas históricas que moldaram minha região e sobre os caminhos que podemos construir quando temos consciência do nosso espaço e da nossa identidade.

A docência, por sua vez, se firmou em minha vida como mais do que uma profissão: tornou-se um compromisso ético e político com aqueles que, como eu, vêm de territórios muitas vezes esquecidos e invisibilizados.

Iniciei minha trajetória como professor em 05 de maio de 2003, atuando na rede estadual de ensino de Santa Catarina, carreira que mantenho até os dias atuais, completando 22 anos dedicados ao magistério.

Nesse percurso, trabalhei em diversas escolas e cidades do estado, vivenciando realidades educacionais distintas que contribuíram significativamente para minha formação profissional e humana.

Atualmente, exerço minhas atividades docentes em Rio do Campo (SC), município localizado no Alto Vale do Itajaí. Quando concluí a graduação, em 2003, as possibilidades de continuar os estudos por meio de um mestrado eram bastante restritas, com poucas oportunidades disponíveis.

No entanto, não deixei de buscar aprimoramento: em 2006 iniciei um curso de pós-graduação lato sensu em uma universidade privada da região onde residia e, ao final de 2007, obtive o título de Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e História.

Somente no ano de 2019 ingressei novamente no ambiente acadêmico cursando uma segunda licenciatura, também em uma universidade privada, conquistando em 2020 a licenciatura no curso de História. Em 2023 tomei contato do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, o Prof-GEO, que é ofertado no Instituto Federal Catarinense no Campus de Brusque-SC, o qual permitiu que eu chegasse até este trabalho que agora estou concluindo.

Esta dissertação é, portanto, um diálogo entre trajetórias. Mais do que uma investigação acadêmica, ela é atravessada por afetos, memórias e compromissos. Nesse processo de buscar o conhecimento, revisito também minhas próprias motivações, minhas raízes e as vozes que me formaram. É um gesto de reconhecimento àqueles que me antecederam e de valorização de práticas pedagógicas que brotam da terra, da vivência, da escuta e da sensibilidade.

Espero que este trabalho contribua para os estudos no campo do Ensino de Geografia e para reafirmar que histórias como a minha e como a de tantos estudantes e professores da escola pública, têm valor, têm voz e podem ensinar muito quando ganham espaço no mundo acadêmico.

2 INTRODUÇÃO

“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê o mundo. É preciso transver o mundo.”

- Manoel de Barros

Todo processo de criação de um trabalho de pesquisa exige uma certa dose de curiosidade e criatividade. E assim, ao iniciar o processo de criação da temática que envolve esta dissertação, várias ideias surgiram e foram sendo alvo de muita análise e reflexão até se tornarem enfim, o produto que será apresentado.

Sempre esteve presente a preocupação em escolher um tema que despertasse o interesse, tanto para a realização de leituras quanto para a ampliação do conhecimento pessoal e profissional, enquanto docente de Geografia da educação básica.

A trajetória de mais de duas décadas no magistério evidenciou a necessidade permanente de renovação metodológica para garantir um ensino de qualidade, capaz de produzir conhecimentos significativos para a vida dos estudantes.

Desse modo, após um longo período de atuação na escola pública, a aproximação com o mestrado surge como oportunidade de aprofundar a compreensão e qualificar as práticas voltadas à educação geográfica.

No início da construção do projeto de pesquisa, foram exploradas diferentes possibilidades: algumas foram descartadas, outras retomadas, até que, gradualmente, novas ideias começaram a surgir.

Inicialmente, havia a intenção de desenvolver um trabalho voltado à produção de vídeos escolares, mas essa proposta mostrava-se insuficiente. Tornava-se necessário associar a produção audiovisual a um conceito ou conteúdo vinculado ao ensino de Geografia que mobilizasse o interesse e conferisse sentido à pesquisa.

Após diversas leituras e buscas por conceitos e temas que oferecessem respaldo teórico, destacou-se a obra *Por uma Geopoética na prática didática* (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019), elaborada por um grupo de professores que serão mencionados ao longo deste trabalho.

Esse livro tornou-se a principal inspiração para o desenvolvimento da pesquisa em torno de um conceito fundamental para a ciência geográfica: o estudo da paisagem.

Pode-se então afirmar que, esta dissertação constitui o resultado de um estudo dedicado a explorar as potencialidades da Geopoética da paisagem no contexto do ensino de Geografia, particularmente no que diz respeito à incorporação de narrativas, imagens e produção audiovisual.

A partir das experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar, é notável que devido a crescente transformação diante das novas demandas sociais e tecnológicas, existe a necessidade de tornar as práticas de ensino mais dinâmicas e significativas (Giordani e Tonini, 2019).

Para isso, existe a necessidade de incorporar novas linguagens, que permitam uma abordagem mais visual e significativa para o estudante (Ausubel, 1963) favorecendo a compreensão crítica das categorias espaciais, em especial da paisagem, e tornando os conceitos e conteúdos mais acessíveis e instigadores.

Nesse contexto, a temática central que orienta este trabalho está fundamentada na utilização da produção audiovisual e outros recursos (narrativas e imagens) que contribuem para o estudo da paisagem, com ênfase especial na criação de vídeos.

Esses, por sua natureza dinâmica e envolvente, são capazes de proporcionar experiências visuais e imersivas que ampliam a compreensão, a percepção e a leitura dos espaços próximos aos estudantes.

Diante do desafio trazido pela temática em questão, em se tratando da prática de ensino de Geografia, buscou-se trazer a abordagem da Geografia Humanista aliada às ideias da Geopoética para o estudo da categoria paisagem.

As escolhas teóricas e metodológicas aqui adotadas não devem ser compreendidas de forma isolada ou como um modelo acabado, mas como um ponto de partida para novas análises e enfoques no estudo da paisagem.

Embora tais possibilidades ainda sejam pouco exploradas no contexto escolar, reconhece-se que outras concepções e abordagens podem, e devem ser incorporadas a partir desta reflexão.

No início do desenvolvimento da pesquisa, a partir das leituras e estudos realizados houve uma identificação com a abordagem da Geopoética, que foi criada pelo escritor franco-escocês Kenneth White (1936 – 2023).

Segundo o Instituto Internacional de Geopoética (2025), a Geopoética procura desenvolver uma relação de sensibilidade e de inteligência com a Terra em seus mais variados aspectos. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar que busca integrar o

ser humano em seu aspecto subjetivo, valorizando suas percepções e experiências em relação ao espaço.

Sendo assim, durante o desenvolvimento da sequência didática proposta, mais do que apenas sentir a paisagem, o objetivo foi transformar essas percepções em linguagem por meio de vídeos, relatos ou imagens, de modo que se convertam em conhecimento escolar e que possam ser relacionadas a outras abordagens de análise e estudo das paisagens.

Como forma de organizar o trabalho pedagógico a partir da produção de vídeos foram selecionados alguns temas que possuem relação com os espaços de vivência dos estudantes, tais como: a culinária (paisagens dos sabores), os sons (paisagens sonoras), os costumes, as tradições, as danças, as festas populares, a religiosidade, as construções, o patrimônio histórico (casarões antigos, igrejas e prédios antigos da cidade) e as plantações presentes nas paisagens rurais e urbanas do município do qual os estudantes fazem parte.

Dessa forma, busca-se compreender as experiências e sensações relacionadas às paisagens de vivência dos estudantes adotando para tal fim uma perspectiva que reconhece a experiência humana como elemento central da ciência geográfica.

O campo de estudos citado, está relacionado a Geografia Humanista que ao privilegiar a experiência sensível na compreensão do espaço, encontra na fenomenologia o suporte teórico que fundamenta essa abordagem (Holzer, 2016), possibilitando a análise das vivências, percepções e sentidos atribuídos aos lugares.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica que compreende a paisagem como uma construção aberta a múltiplas interpretações e experiências, a produção de vídeos escolares e demais atividades produzidas articulada à Geopoética das paisagens busca promover uma aprendizagem significativa¹ ao aproximar os estudantes de suas vivências e percepções do espaço.

Essa prática pode transformar o estudo da Geografia em uma experiência crítica e sensível, capaz de despertar o engajamento e a reflexão sobre o mundo vivido. Desse modo, o uso criativo das linguagens imagéticas e audiovisuais unindo a poética do lugar potencializa o aprendizado ao integrar razão, emoção e experiência (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019).

¹ AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

Por isso, a questão central desta dissertação partiu do seguinte questionamento: Quais as contribuições da Geografia Humanista para a percepção e compreensão da paisagem local, considerando a aplicação de recursos como narrativas, imagens e produção audiovisual no contexto do ensino da Geografia escolar?

Diante da problematização exposta, o interesse pela temática deste estudo fundamenta-se na necessidade, percebida na prática docente, de promover uma aprendizagem significativa que valorize a experiência vivida do estudante, articulando os princípios da Geografia Humanista e a abordagem da Geopoética das paisagens.

Por esta razão, a escolha de uma abordagem humanista de paisagem se justifica na crença de que sua leitura e compreensão no ensino de Geografia pode ser uma forma de levar o estudante a descobrir e ressignificar como ocorre a produção do espaço, possibilitando uma análise das transformações tanto físicas quanto sociais do espaço em que vive.

Porém, é preciso estar atento que esta abordagem pedagógica não tem um fim em si mesma, é preciso estabelecer que a Geografia escolar não pode se restringir a uma única abordagem epistemológica, pois a compreensão da realidade geográfica exige a articulação de diferentes perspectivas.

Ao considerar diferentes caminhos teóricos no ensino de Geografia, percebe-se que a Geografia Humanista, ao enfatizar experiências, sentidos e vínculos afetivos construídos no espaço, e a Geografia Crítica, ao iluminar desigualdades e conflitos socioespaciais, oferecem perspectivas que se complementam e ampliam a leitura do mundo.

Entretanto, quando analisadas isoladamente, ambas revelam limitações. O próprio Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina (2021), reforça que o pensamento geográfico se estrutura a partir dos princípios do raciocínio geográfico e se desenvolve em diálogo com um conjunto amplo e complexo de bases teóricas, que inclui desde o positivismo e o neopositivismo até o materialismo histórico-dialético e, mais recentemente, a fenomenologia (Santa Catarina, 2021, p. 67).

Ao analisar o papel da formação docente no ensino de Geografia, os autores Suess e Leite (2018) ressaltam que compreender as bases filosóficas que orientam essa área é essencial para que o professor consiga reconhecer tanto as potencialidades quanto as limitações de cada abordagem teórica.

Eles argumentam que perspectivas como o materialismo, o humanismo e o positivismo não influenciam apenas a escolha dos conteúdos, mas também moldam a

postura do professor diante da turma e seu modo de organizar as experiências de aprendizagem.

Assim, uma formação sólida deveria contemplar a análise crítica dessas correntes, permitindo ao docente compreender seus horizontes e, a partir disso, reconstruir de maneira consciente e fundamentada a prática didática e o trabalho com os conteúdos geográficos no cotidiano escolar (Suess e Leite, 2018, p. 177).

A partir desta pesquisa, entende-se que o ensino de Geografia voltado à formação cidadã requer práticas que integrem abordagens materialistas, humanistas e positivistas.

Essa integração deve favorecer projetos investigativos que articulem a experiência subjetiva dos lugares marcada por memórias, sentimentos e identidades com a análise crítica das desigualdades, dos processos de produção do espaço e das relações de poder.

Uma das intenções da pesquisa foi aplicar o conceito de “Geograficidade” (Dardel, 2015, p. 1), no ensino da paisagem ao incentivar os estudantes a produzirem vídeos e fotografias das paisagens do seu próprio município, estimulando um olhar mais atento, sensível e subjetivo sobre o espaço vivido.

Ao mobilizar o conceito de “Geograficidade”, tal como formulado por Dardel entendido como “a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra” (Dardel, 2015, p. 31), busca-se promover a ressignificação das paisagens a partir das experiências, memórias e percepções dos próprios sujeitos.

Assim, o ensino da paisagem ultrapassa a mera descrição objetiva e se torna uma prática de descoberta e envolvimento existencial com o lugar, alinhando-se a uma perspectiva humanista da Geografia. O trabalho, portanto, tem como principal intenção trazer esse olhar para o ensino, conectando a vivência cotidiana dos estudantes ao fazer geográfico.

O audiovisual, as narrativas e imagens foram escolhidos por serem os recursos mais adequados para expressar sensações e percepções da paisagem local, permitindo que os estudantes representem suas experiências cotidianas.

Para usar o recurso do audiovisual no ensino, o trabalho se apoiou nas ideias de narrativa visual², especialmente a partir do que propõe Ataíde (2023), e no conceito

² A Narrativa Visual é a arte de contar histórias e comunicar ideias por meio de imagens, seja desenhos, fotografias, filmes, gráficos ou qualquer outra forma visual. Este método se baseia na capacidade humana de interpretar e reagir a imagens, usando-as para transmitir mensagens, emoções e informações.

de "paisagem narrativa" de Azevedo (2012), que entende a paisagem como algo que pode contar histórias e transmitir sentidos (Azevedo apud Nascimento, 2012, p. 27).

Com base nessa abordagem, os estudantes foram convidados a realizar atividades iniciais envolvendo mural virtual, narrativas com fotografias de paisagens e produção de pequenos filmes sobre paisagens do seu dia a dia, como forma de mostrar como percebem, sentem e se relacionam com os lugares onde vivem.

Vale ressaltar também que a utilização da linguagem audiovisual, a partir de narrativas e da produção de vídeos, foi de grande valia no sentido de tornar essa leitura e interpretação da paisagem mais compreensível e geradora de conhecimentos significativos para os estudantes.

A produção de vídeos permite despertar a criatividade e a autonomia dos estudantes (Pereira, 2018) e, assim, torna-se evidente que, a importância da realização deste trabalho está em se utilizar desse recurso para que o estudante se coloque enquanto protagonista do processo, ampliando desta maneira, sua visão, seu entendimento e suas sensações e experiências a respeito do lugar em que vive.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, no Ensino Médio, os estudantes sejam capazes de elaborar hipóteses e argumentos como forma de construir diálogos e desenvolver o pensamento crítico.

Essa diretriz também visa aproximar os jovens dos princípios da investigação científica, incentivando a prática da dúvida sistemática, compreendida como a capacidade de questionar e se autoquestionar, em oposição à aceitação de verdades absolutas (Brasil, 2018), essas ideias propostas na orientação curricular dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, ao estimular nos estudantes uma postura investigativa e reflexiva sobre as paisagens do seu cotidiano.

O documento ainda orienta que a prática docente estimule o protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a utilizar diferentes linguagens, valorizar os trabalhos de campo, recorrer a variadas formas de registro e participar de atividades cooperativas voltadas à resolução de problemas (BNCC, 2018). Essas orientações se materializam nesta pesquisa por meio da articulação entre a produção audiovisual e as paisagens vividas pelos estudantes.

Ao propor que os próprios estudantes escolham paisagens conhecidas e significativas para a produção dos vídeos, a pesquisa busca aproximar o conteúdo escolar da experiência cotidiana, fortalecendo o vínculo entre o saber e o lugar vivido. Essa

escolha coloca os estudantes como protagonistas do processo, já que são eles que decidem quais espaços representam suas vivências e percepções do território.

Dessa forma, o trabalho de campo no contexto desta pesquisa ganha um novo sentido: não se trata apenas de observar ou registrar um espaço, mas de reinterpretá-lo por meio da linguagem audiovisual.

O uso do vídeo permite que os estudantes expressem suas ideias e emoções de forma criativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem um olhar crítico sobre o ambiente que os cerca (Ataíde, 2023; Ferreira, 2019). Assim, a proposta não segue somente as diretrizes dos documentos curriculares, mas amplia seu alcance, ao integrar arte, reflexão e vivência em um mesmo processo educativo.

Para realização da pesquisa, delimitou-se como campo de estudos os elementos naturais e culturais (materiais e imateriais) de paisagens presentes no município de Rio do Campo na região do Alto Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina, onde localiza-se a escola, e, onde residem os estudantes que contribuíram para a realização deste trabalho.

Reafirma-se, portanto, que a concepção de paisagem adotada nesta pesquisa se fundamenta na Geografia Humanista, ao valorizar a experiência, a percepção e o sentido atribuído pelos sujeitos aos lugares que habitam. No entanto, têm-se a consciência de que essa perspectiva não deve ser tomada de forma isolada.

É necessário buscar uma articulação com outras abordagens da ciência geográfica, como a geografia cultural, a geografia crítica e a geografia física, de modo a ampliar a compreensão das paisagens vividas e, ao mesmo tempo proporcionar uma prática de ensino mais contextualizada.

Essa articulação permite considerar, ao mesmo tempo, as dimensões simbólicas e afetivas dos espaços, as dinâmicas sociais e econômicas que os estruturam e os elementos naturais que os compõem.

Assim, a proposta assume um caráter integrador e reflexivo, que reconhece a complexidade do espaço geográfico e as múltiplas formas de se relacionar com ele. Trata-se, portanto, de uma “abordagem propositiva, aberta e em construção, pois as possibilidades de aproximação entre a dimensão acadêmica e a escolar são múltiplas e não delimitadas” (Suess e Leite, 2018, p. 177).

A partir do questionamento inicial que deu origem ao desenvolvimento deste trabalho, o objetivo geral está relacionado principalmente em analisar as contribuições da Geografia Humanista para o estudo da paisagem local, a partir da utilização de

recursos como narrativas, imagens e produções audiovisuais no contexto do ensino da Geografia escolar.

Sendo assim, para o aprofundamento e compreensão dessas discussões foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os fundamentos teóricos da paisagem a partir da Geografia Humanista e da abordagem da Geopoética das paisagens, destacando suas contribuições para o ensino de Geografia;
- Analisar a relação entre paisagem e cultura, reconhecendo elementos materiais e imateriais presentes nas paisagens de vivência dos estudantes;
- Elaborar, aplicar e avaliar uma sequência didática que utilize narrativas, imagens e produção de vídeos como recurso didático e linguagem expressiva para a compreensão da paisagem local, fundamentada na abordagem da Geopoética das paisagens e na perspectiva da Geografia Humanista.

Para o alcance de todos os objetivos propostos e principalmente das discussões e resultados alcançados no decorrer da pesquisa, este trabalho está organizado em sete partes.

A estrutura desta dissertação inicia-se pela introdução, apresentando o tema, sua delimitação, o problema investigado, a justificativa e os objetivos que orientam o estudo.

Na segunda parte, desenvolve-se o referencial teórico, fundamentado em conceitos relacionados ao ensino de Geografia, à produção de vídeos, à Geografia Humanista, à Geopoética e à paisagem, articulando esses elementos com a proposta da pesquisa.

Esse referencial inclui também discussões sobre o uso de vídeos como recurso didático, relacionando experiências de sala de aula às competências e habilidades previstas nos documentos curriculares. Por fim, são abordadas as reflexões sobre a categoria paisagem sob a perspectiva da Geografia Humanista.

A terceira parte detalha os caminhos metodológicos, destacando a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, combinadas à pesquisa de campo inspirada na fenomenologia.

Na quarta parte, apresenta-se a sequência didática desenvolvida, suas etapas e a avaliação do produto educacional elaborado ao longo da pesquisa.

A quinta parte dedica-se à análise dos dados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2016), enquanto a sexta parte discute a interpretação dos resultados e expõe as considerações finais do estudo.

Este trabalho busca contribuir com práticas e metodologias que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades vinculadas à fenomenologia, à percepção e às experiências das paisagens no ensino de Geografia e foi construído conforme as diretrizes do ProfGeo, programa voltado à formação continuada de professores da Educação Básica, inserindo-se na linha de pesquisa relacionada às linguagens no ensino de Geografia.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Rumos significativos do ensinar Geografia

O objetivo principal de quando se fala no ensino de Geografia de maneira geral, seria promover o encontro do conhecimento produzido em nível acadêmico com o contexto escolar, e, neste sentido, a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1980), quando articulada a outras abordagens pedagógicas, pode enriquecer as práticas de ensino ao permitir que conteúdos escolares sejam compreendidos de forma mais profunda, contextualizada e conectada às experiências dos estudantes.

Embora a Geografia seja composta por diferentes concepções epistemológicas tais como a Crítica, a Cultural, a Física e a Humanista, compreende-se que o ensino dessa disciplina na educação básica deve reconhecer essa diversidade para promover uma formação integral e plural dos estudantes.

No entanto, para o desenvolvimento da prática pedagógica proposta para esta pesquisa opta-se por enfatizar a perspectiva humanista e fenomenológica, articulada à abordagem da Geopoética das paisagens, por entender que ela oferece meios mais adequados para valorizar as experiências, percepções e vínculos afetivos dos estudantes com os lugares que habitam.

Essa escolha, no entanto, não exclui outras correntes do pensamento geográfico, mas busca dialogar com elas, sobretudo ao reconhecer que as dimensões simbólicas e subjetivas da paisagem também se entrelaçam a aspectos sociais, culturais e naturais estudados por outras abordagens da Geografia.

Dessa forma, se reconhece que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia demanda a articulação com outras abordagens e metodologias, especialmente

aquelas de orientação crítica, as quais poderiam ser incorporadas em etapas posteriores da sequência didática, ampliando assim a profundidade da análise e a formação reflexiva dos estudantes.

Partindo da ideia de promover uma prática de ensino que não se limite somente a uma descrição mecânica dos processos espaciais e também não se resuma a uma simples memorização, é fundamental que os estudantes possam utilizar o conhecimento produzido na escola como ferramenta para interpretar e compreender a realidade que vivenciam. Por isso, segundo Ausubel (2000),

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 (Ausubel, 2000, p. 1).

Nessa direção, pensar a aprendizagem significativa implica compreender que aprender não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve atribuir sentido ao que se aprende, conectando o conhecimento escolar às experiências concretas dos estudantes.

Fazendo uma relação da teoria da aprendizagem significativa com as ideias de Freire (1987), percebe-se um diálogo muito fecundo ao reconhecer que ninguém aprende isoladamente, mas em diálogo com o mundo e com os outros.

Quando o ensino parte das vivências e dos saberes que o estudante já possui como propõe Ausubel (2000) e os transforma em oportunidades de leitura crítica da realidade como defende Freire (1987; 1996), o ato de aprender deixa de ser mera reprodução e se torna um exercício de autonomia, consciência e construção coletiva de sentidos.

Ao refletirmos sobre a convergência entre as ideias de Ausubel (2000) e Freire (1987), como apontam Carril, Natário e Zoccal (2017), torna-se evidente que a aprendizagem significativa não se restringe à simples aquisição de conteúdos, mas envolve o reconhecimento da história do sujeito, dos saberes já existentes e do contexto vivido pelo estudante.

O diálogo que se estabelece tanto com os conhecimentos prévios quanto com os novos conteúdos possibilita que a interação entre todos os envolvidos no processo educativo gere novas relações de significado, promovendo a compreensão conceitual, a consciência crítica e a autonomia do estudante.

Esse ponto de vista reforça uma concepção de educação centrada na construção de direitos, na liberdade de pensamento e na possibilidade de cada estudante aprender de forma realmente significativa, articulando cognição, experiência e transformação social (Carril, Natário e Zoccal, 2017).

Nesta mesma perspectiva, segundo as ideias de Massey (2017), o ensino de Geografia na escola ganha relevância por favorecer a formação crítica dos estudantes, uma vez que o conhecimento geográfico possibilita compreender suas próprias relações com os lugares e com os outros, bem como refletir sobre diferentes perspectivas.

Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao promover o “pensar geograficamente”, pois esse exercício requer reconhecer que o espaço é constituído por relações de poder.

Tal compreensão permite identificar as geometrias do poder que estruturam o mundo e vislumbrar possibilidades de reorganizá-lo de forma mais igualitária. Como afirma a autora:

Pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas. Para possibilitar aos/às estudantes o 'pensar geograficamente', nós devemos garantir que a investigação geográfica considere necessariamente (diferencialmente) o poder. Isso levaria a um reconhecimento das geografias (geometrias do poder) através das quais o mundo é construído e as geometrias de poder, talvez mais igualitárias, através das quais ele possa ser reconstruído" (Massey, 2017, p. 40).

A abordagem proposta favorece a assimilação crítica dos conceitos geográficos e valoriza a escola como espaço de mediação entre o conhecimento científico e as práticas sociais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de construção de sentidos sobre o lugar em que vivem.

Por isso, este trabalho partiu da intenção de promover uma aprendizagem que fizesse sentido para os estudantes, uma aprendizagem enraizada nas experiências vividas, nas memórias guardadas e nos saberes construídos ao longo do tempo, ou, como traduz Larrosa, “pensar uma educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2025, p. 16).

Parte-se do princípio de que o conhecimento se torna mais potente quando dialoga com aquilo que as pessoas já sabem, sentem e vivem em seus cotidianos. Assim, cada encontro, cada escuta e cada imagem foram compreendidos como oportunidades para entrelaçar afetos, histórias e territórios.

Ao discutir sobre a promoção de uma aprendizagem significativa, foi utilizado enquanto recurso pedagógico a produção de pequenos vídeos escolares que neste sentido pode ser visto como um instrumento que “tem contribuído, cada vez mais, para que os jovens se apropriem de novas maneiras de se comunicar, novas formas de trabalhar e novos modos de acessar o conhecimento” (Pereira et. al., 2018, p. 210).

Isso porque, ao criar e produzir vídeos, os estudantes têm a chance de se tornarem protagonistas na leitura do espaço geográfico, unindo teoria e prática de forma concreta e próxima do seu cotidiano escolar.

No contexto do ensino de Geografia, e a partir de um referencial teórico sobre a concepção de aprendizagem significativa, diversos autores ressaltam a importância de desenvolver práticas que valorizem esse tipo de aprendizagem, como apontam Callai (2020), Castellar e Vilhena (2011; 2012) e Cavalcanti (1999).

É necessário ter conhecimento da importância de dialogar com outras vertentes do pensamento geográfico, especialmente aquelas de orientação crítica, que ajudam a compreender as contradições sociais, os conflitos territoriais e as desigualdades estruturais. Esse diálogo é fundamental para construir uma prática docente mais reflexiva, plural e comprometida com a formação cidadã dos estudantes.

Sendo assim, também foram trazidos para esta discussão autores que desenvolvem pesquisas no campo da produção de vídeos e novas tecnologias e suas relações com o ensino de Geografia, presumindo-se que a utilização desses recursos crie a possibilidade de se atingir uma aprendizagem significativa: Giordani e Tonini (2019); Pereira et al. (2018); Lino e Pereira (2019); Ferreira (2019); Silva (2022); Santos (2022) e Ataíde (2023).

Para Castellar e Vilhena (2011), a visão de aprendizagem significativa no ensino de Geografia está fortemente ligada a uma prática pedagógica centrada no sujeito, na experiência concreta do estudante e na vivência espacial.

As autoras dialogam com a abordagem da aprendizagem significativa, especialmente ao enfatizar que a aprendizagem só será efetiva se o estudante puder relacionar o novo conhecimento a saberes prévios, partindo do que é familiar e vivido para alcançar o conhecimento geográfico mais sistematizado (Castellar e Vilhena, 2011).

Ressaltam ainda que a aprendizagem significativa se “contrapõe a uma abordagem repetitiva com práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão das informações” (Castellar e Vilhena, 2011, p. 6). Nesse sentido, o conhecimento geográfico deve ser construído

a partir da realidade do estudante, respeitando seu modo de ver, sentir e representar o espaço.

Nesse contexto, a aprendizagem significativa em Geografia não se limita à memorização de dados e informações. Trata-se de um processo que conecta os conceitos geográficos ao cotidiano dos estudantes, ampliando suas perspectivas e preparando-os para interpretar e transformar o mundo em que vivem.

Como afirmam Castellar e Vilhena (2012):

A construção do conhecimento, por sua vez, é o resultado da dinâmica mental decorrente da interação entre sujeito e objeto, possibilitando a criação de representações e relações entendidas dentro de uma lógica explicativa para o indivíduo sujeito da aprendizagem. Assim, a construção de conhecimentos é viabilizada por meio da vontade do sujeito, ou seja, da disponibilidade e interesse em apreender determinado conteúdo e também pela pessoa que ensina (Castellar e Vilhena, 2012, p. 122).

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Ausubel (2000), que destaca a importância do material potencialmente significativo, e com autoras como Callai (2020) e Cavalcanti (1999), que defendem o ensino de Geografia como um processo de formação crítica sustentado nas experiências espaciais do sujeito.

Assim, o objeto desta pesquisa que é a produção de vídeos sobre as paisagens do município configura-se como estratégia metodológica capaz de articular os saberes prévios dos estudantes, suas vivências locais e os conceitos geográficos, potencializando a escola como espaço de mediação entre conhecimento científico e realidade cotidiana.

Dessa forma, a aprendizagem significativa assume um caráter crítico, permitindo que os estudantes assimilem conteúdos e também construam interpretações próprias e reflexivas sobre o espaço vivido.

Na produção de Callai (2020), destaca-se a importância de abordar a aprendizagem significativa no ensino de Geografia a partir de uma perspectiva crítica. A autora enfatiza que a compreensão geográfica deve partir da vivência dos sujeitos, integrando o espaço vivido às abordagens pedagógicas,

Neste sentido a educação geográfica é a possibilidade de produzir os entendimentos do mundo oportunizando que os estudantes realizem aprendizagens significativas. Uma aprendizagem significativa só ocorre quando os conteúdos estudados permitem que o aprendiz produza um conhecimento ao se apropriar da compreensão dos fenômenos para além de simplesmente tê-los como informativos (Callai 2020, p. 60).

Essa concepção reforça a necessidade de valorizar as experiências locais, promovendo reflexão crítica sobre as dinâmicas territoriais e as relações sociais, e contribuindo para a formação de indivíduos conscientes de seu papel no espaço geográfico e na sociedade.

No contexto da sequência didática que foi desenvolvida, a produção de vídeos sobre as paisagens do município emerge como prática pedagógica que articula conteúdos escolares e experiências concretas dos estudantes, possibilitando que conceitos como paisagem, lugar e território sejam vivenciados e ressignificados a partir do ponto de vista de cada estudante.

Nesse sentido, o uso da produção audiovisual desperta maior interesse pelo tema e também transforma o conhecimento geográfico em compreensão significativa do espaço vivido.

Além disso, a abordagem humanista a respeito do conteúdo serve como ponto de partida para o desenvolvimento de etapas posteriores da sequência didática que possam incorporar abordagens mais críticas, promovendo a reflexão sobre questões sociais, ambientais e territoriais do município.

Dessa forma, o ensino de Geografia se torna simultaneamente sensível à experiência individual e orientado para a construção de uma visão crítica do espaço e da sociedade. Isso desperta maior interesse pelo tema e promove uma compreensão mais profunda dos fenômenos geográficos, com implicações diretas para a formação de um estudante consciente e crítico.

De forma complementar, Cavalcanti (1999) também ressalta a necessidade de contextualizar os conteúdos geográficos ao cotidiano do estudante, para transformar a aprendizagem em uma aprendizagem significativa,

As representações sociais dos estudantes são importante recurso na formação de conceitos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do estudante, ou seja, o que ele já conhece e que é compartilhado socialmente, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos estudantes, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa (Cavalcanti, 1999, p. 133).

Essa perspectiva converge com as ideias de Ausubel (2000), ao enfatizar que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos permitem que o estudante

relacione novos conhecimentos a saberes prévios, tornando-os potencialmente significativos.

De forma complementar, Castellar e Vilhena (2011) reforçam que a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre sujeito e objeto, valorizando as experiências concretas do estudante e promovendo a apropriação crítica dos conceitos geográficos.

Callai (2020) amplia essa visão ao destacar que a aprendizagem significativa em Geografia deve integrar o espaço vivido à reflexão crítica sobre as dinâmicas territoriais e sociais, permitindo que o estudante produza conhecimento que vá além da memorização e se relacione com sua vivência cotidiana.

A articulação dessas perspectivas teóricas evidencia que, para que a aprendizagem significativa seja efetiva, é necessário reconhecer e trabalhar com o conhecimento prévio, vivido e representado pelos estudantes, construindo pontes entre o saber cotidiano e os conceitos científicos.

Nesse sentido, práticas pedagógicas como a produção de vídeos sobre as paisagens do município funcionam como estratégias capazes de conectar experiências sensíveis, saberes prévios e conteúdos escolares, fortalecendo a compreensão crítica do espaço vivido.

Esse entendimento prepara o caminho para discutir a importância da formação docente na mediação dessas experiências, condição essencial para a implementação efetiva de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia.

Nesse contexto, é necessário pensar práticas de ensino que favoreçam a relação entre as experiências vivenciadas pelos estudantes e as demandas do mundo contemporâneo.

No entanto, essa tarefa não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas também das condições materiais e institucionais que sustentam seu trabalho. A existência de políticas públicas voltadas à valorização docente, à formação continuada e à garantia de infraestrutura adequada é fundamental para que práticas inovadoras possam se concretizar no cotidiano escolar.

Refletindo sobre o papel do professor-pesquisador, percebe-se que ele é aquele que busca aprimorar constantemente suas práticas e metodologias, engajando-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento cognitivo e profissional.

Nesse sentido, Ferreira (2019) defende a ideia de um “questionar docente contínuo, uma busca pela ação de se refazer constantemente através da pesquisa sem

buscar por respostas prontas, mas problematizando o cotidiano” (Ferreira, 2019, p. 162)

De maneira complementar, Suess (2022) propõe a reflexão sobre a “educação pesquisadora” realizada por um “professor-pesquisador”, considerando-a como “uma educação transformadora pela pesquisa, capaz de formar estudantes autônomos e autores de sua própria história, mediada por um professor que educa pela pesquisa e pesquisa a sua própria prática” (Suess, 2022, p. 01).

Essas perspectivas reforçam que a inovação pedagógica não decorre apenas da criatividade do docente, mas também de sua postura reflexiva, crítica e investigativa, capaz de articular o conhecimento científico com as experiências vividas pelos estudantes.

Nesse contexto, as ideias de Ausubel (2000), Castellar e Vilhena (2011) e Callai (2020) sobre aprendizagem significativa se consolidam: a mediação docente, quando pautada no conhecimento prévio e nas vivências dos estudantes, transforma o ensino em uma experiência que conecta conteúdos escolares ao espaço vivido, ampliando a compreensão crítica dos fenômenos geográficos.

A partir dessa articulação, torna-se evidente que práticas pedagógicas inovadoras, como a produção de vídeos sobre as paisagens do município, podem funcionar como estratégias concretas de aprendizagem significativa.

Elas possibilitam que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo em que o professor atua como mediador crítico e reflexivo, integrando saberes prévios, experiências sensíveis e conceitos geográficos.

Dessa forma, a próxima seção discute a produção de vídeos como recurso educativo que amplia as possibilidades de aprendizagem significativa no ensino de Geografia, consolidando a relação entre teoria, prática e investigação docente.

3.2 O audiovisual como caminho de leitura do espaço: ideias iniciais

A partir de experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar, é notável que devido a crescente transformação diante das novas demandas sociais e tecnológicas, existe a necessidade de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Atualmente, percebe-se também que a grande maioria dos estudantes da educação básica possui algum tipo de acesso a tecnologias de informação ou redes sociais e utiliza o vídeo como forma de comunicação e entretenimento em seu dia a dia.

No entanto, o simples acesso a essas tecnologias e a expansão das informações disponíveis não se traduz automaticamente em conhecimento. Nesse sentido, o grande desafio da escola e dos professores na atualidade é justamente transformar essas informações em conhecimento significativo, promovendo a compreensão crítica e o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes interpretar, relacionar e aplicar o que aprendem em diferentes contextos.

Buscando um referencial para endossar tais ideias, são bastante assertivas as palavras de Giordani e Tonini (2019) ao escreverem que o docente na atualidade tem como principal desafio transformar suas práticas pedagógicas antiquadas e tradicionais para dialogar com as novas linguagens e modos de expressão dos estudantes.

Nesse sentido, o uso do audiovisual não deve ser entendido somente como uma estratégia para “captar” a atenção, mas como uma forma de articular linguagens contemporâneas e promover aprendizagens significativas.

Assim, o professor poderá conhecer melhor a “subjetividade” dos estudantes a partir do que expõem em suas redes sociais, aproximando-se de seus modos de pensar e comunicar,

Nesse contexto, como propor qualquer atividade pedagógica sem considerar o todo que forma nosso estudante? Cada vez mais complexo, presente-ausente? Conseguimos dialogar, conhecer suas subjetividades melhor pelas redes sociais, em que eles se expõem sem as paredes escolares, do que nos curtos períodos de aula de geografia. Assim, começamos a entender que, para ter sentido, para conseguir captar a atenção dos estudantes, as práticas pedagógicas tradicionais já não bastam. A sala de aula é transformada em um grande teatro, no qual mantê-los atentos por 55 minutos é um grande desafio! É nesse movimento que se instituem mudanças, novos desenhos sociais requerem novas práticas de ensinar e aprender (Giordani e Tonini, 2019, p. 189).

Ainda de acordo com as autoras e comungando das mesmas ideias, é necessário que se tenha compreensão desta realidade, para buscar uma motivação enquanto docentes, pois, “o que nos movimenta são corpos ansiosos pela criação, pela dinâmica, pela autoria” (Giordani e Tonini, 2019, p. 189). A tecnologia, a cibercultura, as inteligências artificiais já fazem parte de nossa realidade.

As práticas docentes precisam compreender e dialogar com a realidade concreta dos estudantes, de modo a extrair os benefícios de um conhecimento efetiva-

mente significativo. Ignorar essa realidade pode comprometer todo o processo educacional, resultando em práticas de ensino vazias, descontextualizadas e sem sentido para os estudantes.

Dessa forma, torna-se essencial incorporar novas linguagens e recursos pedagógicos no ensino de Geografia, que favoreçam uma abordagem mais visual, sensível e prática. A produção de vídeos pelos estudantes e que foi desenvolvida no âmbito desta pesquisa, surge como uma estratégia concreta para articular teoria e prática, permitindo que os estudantes experienciem e representem de forma ativa a categoria paisagem em seus próprios territórios.

Esse recurso possibilita que eles se envolvam ativamente com o espaço vivido, conectando suas experiências e vivências aos conceitos geográficos estudados, e ao mesmo tempo funciona como princípio orientador para etapas posteriores de ensino que podem explorar dimensões mais críticas e sociais do conhecimento, ampliando a compreensão do território e das relações sociais que nele se estabelecem.

Entende-se que a produção de vídeos no ensino de Geografia constitui uma ferramenta com grande potencial para tornar o aprendizado mais contextualizado, capaz de proporcionar uma experiência visual e imersiva e, nesse sentido, ampliar a compreensão, a percepção e a leitura dos espaços próximos e vividos (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009).

Diante da variada gama de metodologias e práticas de ensino, a produção de vídeos destaca-se como um recurso inovador e com amplas possibilidades de utilização, porém, deve-se ter clareza de que quando se fala em produção de vídeos no contexto do ensino de Geografia, há que se ter objetivos claros do que se quer atingir em termos de aprendizagem, para então selecionar qual o tipo de vídeo a ser produzido será o mais adequado (Ataíde, 2023).

Para fins de delimitação do estudo e das reflexões propostas serão utilizadas as ideias de Moletta (2019), o qual discorre a respeito das produções audiovisuais de baixo orçamento ou, o que o autor denomina de “cinema de grupo”, e dentro deste contexto, privilegia-se a criação de produções audiovisuais escolares, que para os objetivos desta pesquisa foram dados como sugestão aos estudantes os seguintes gêneros: documentários, filme de ficção, filme-haikai e o filme-carta.

A pesquisa realizada procurou trazer também, a ideia de que a produção audiovisual possa ser vista não somente como algo distante, mas como um instrumento

que se consiga extrair suas impressões, experiências, percepções e conhecimentos a respeito do espaço de sua vivência.

Essa prática possibilita que os estudantes estabeleçam relações mais reflexivas e experienciadas com o espaço vivido, despertando novas formas de percepção e compreensão do território.

Ao articular experiências sensoriais, expressão artística e conceitos geográficos, o trabalho enfatiza a dimensão experiencial do conhecimento, tornando o aprendizado significativo e vivenciado. Como destaca Ferreira, trata-se de “fazer do próprio lugar um currículo geográfico” (Ferreira, 2019, p. 29), reforçando que a aprendizagem se constrói a partir da experiência concreta e sensível do estudante.

Na próxima seção, serão aprofundadas as ideias até aqui discutidas sobre a produção audiovisual, agora com foco em sua aplicação prática no ensino de Geografia.

Será analisado como a utilização de vídeos escolares pode constituir uma ferramenta pedagógica capaz de integrar experiências sensíveis, percepção do espaço e reflexão crítica sobre o território, articulando conceitos teóricos da Geografia Humanista e da Geopoética das paisagens à prática educativa em sala de aula e fora dela.

3.2.1 Aprofundando a Experiência Filmada do Mundo Vivido

A produção de vídeos no contexto escolar é decorrente da própria evolução tecnológica pela qual a sociedade vem passando no decorrer dos últimos cem anos. Como expõem Pereira, “no século XXI, devido a globalização, os recursos para a produção audiovisual digital se tornaram mais acessíveis” (Pereira, 2018, p. 209).

A utilização desse instrumento de comunicação, popularizou-se de forma mais acentuada com o surgimento da internet nos anos de 1990, transformando sobremaneira o contexto da sala de aula e a própria forma de disseminar informações e de se comunicar (Lino e Pereira, 2019).

Importante ressaltar, que ao mesmo tempo em que se tem uma falsa ideia de que existe uma inclusão tecnológica e digital entre todas as pessoas e países do mundo, convivemos com a realidade de que nem todos os estudantes da educação básica dispõem de acesso à internet de qualidade ou mesmo de um laboratório de informática em suas escolas.

Mesmo quando as pessoas têm acesso a dispositivos e à internet, isso não garante que usem a tecnologia de maneira plena ou crítica. Muitas vezes, a interação se limita a um consumo passivo de conteúdos, especialmente em redes sociais, onde predominam informações superficiais ou falsas (Marcon, 2020, p. 89).

Tendo conhecimento desta realidade social e escolar, mas reconhecendo que a grande maioria dos professores e estudantes convivem no seu dia-a-dia com meios de comunicação dominados pela linguagem audiovisual e as tecnologias, assegura-se que as propostas e reflexões apresentadas por este trabalho podem ser, de certa forma, incorporadas ou adaptadas no ensino da Geografia escolar.

Para orientar a sequência didática, adotaram-se as diretrizes de Moletta (2014) para a produção de vídeos de baixo custo, escolhidas por sua clareza e aplicabilidade prática, oferecendo um caminho acessível para a realização de produções audiovisuais escolares.

Essa escolha permitiu estabelecer uma base metodológica consistente para a análise e execução dos vídeos produzidos pelos estudantes, articulando teoria e prática de forma operacional.

Para complementar essa perspectiva técnica e situar a pesquisa no contexto contemporâneo do ensino de Geografia, foram consultados estudos que abordam a produção audiovisual aplicada à educação.

Entre eles, destacam-se os artigos de Pereira et al. (2018) e Lino e Pereira (2019), a tese de doutorado de Ferreira (2019), a produção bibliográfica de Silva (2022), as dissertações de Santos (2022) e Ataíde (2023), bem como as concepções sobre linguagem cinematográfica no ensino de Geografia propostas por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Esses trabalhos permitem construir um referencial teórico que integra aspectos técnicos, pedagógicos e reflexivos da utilização do vídeo como recurso didático.

O primeiro ponto de reflexão diz respeito a definição do termo “produção de vídeo” ou “produção audiovisual” e os tipos de produções que podem servir de sugestões para serem incorporados nas práticas didáticas.

Adota-se aqui, neste sentido uma produção de vídeo, como um produto audiovisual, que agregue técnicas simples de produção, mas que ao mesmo tempo seja capaz de refletir o conhecimento dos conceitos geográficos a serem assimilados pelos estudantes, e que possua uma pitada da arte, que é própria da linguagem cinematográfica.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela produção de vídeos curtos, com duração máxima de 15 minutos, nos quais os estudantes explorariam de forma concisa, porém intensa, temas que vão desde problemas sociais de seu bairro até percepções e experiências relacionadas às categorias geográficas.

Esse formato proposto se aproxima do conceito de curta-metragem cinematográfico, entendido como uma narrativa breve e intensa, semelhante a um conto literário ou a um haicai poético, capaz de capturar a atenção do público de forma imediata e condensar experiências complexas em poucos minutos (Moletta, 2019, p. 17).

O mesmo autor, expõe em sua obra que, este formato de vídeos tem como principais características “a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana, ou seja, só deve ser mostrado o que é essencial à história ou ao personagem” (Moletta, 2019, p. 17). E ainda, “é preciso entender que cinema é a arte da imagem e não do diálogo” (Moletta, 2019, p. 18).

Sobre a utilização de vídeos e da linguagem audiovisual como recursos didáticos, Silva (2022) destaca que a produção audiovisual no contexto escolar é um campo de pesquisa recente, mas em expansão, situando-se na interface entre educação, tecnologia, comunicação e arte.

Nesse sentido, a educomunicação surge como abordagem que integra educação e comunicação, reconhecendo que a criação e circulação de conteúdos midiáticos pelos estudantes favorece a aprendizagem fortalecendo sua capacidade de expressão, reflexão crítica e participação social (Silva, 2022).

Ao produzir vídeos, os estudantes tornam-se autores e mediadores do próprio conhecimento, articulando saberes escolares, experiências sensíveis e linguagem audiovisual, promovendo aprendizagens significativas que conectam teoria, prática, arte e Geografia em um processo coletivo e crítico (Silva, 2022).

A partir da experiência docente em escolas, é possível perceber que o uso de recursos audiovisuais, tais como filmes, documentários e reportagens de TV deixaram de ser novidade nas aulas de Geografia, tornando-se objeto de reflexão pedagógica relevante.

No entanto, enfatiza-se que o simples uso desses recursos não garante a melhoria da aprendizagem; é necessário integrá-los de forma planejada e reflexiva para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento do conhecimento geográfico.

Para que os estudantes desenvolvam uma compreensão significativa do mundo, é fundamental que a linguagem e a produção audiovisual sejam oferecidas de maneira planejada e estruturada.

Nesse contexto, os conceitos geográficos deixam de ser simples conteúdos a serem decorados e passam a atuar como ferramentas de leitura e interpretação da realidade.

A linguagem audiovisual, neste sentido, potencializa esse processo ao ampliar a percepção dos estudantes, permitindo que eles explorem palavras, imagens, sons e ideias, criando múltiplas possibilidades de interação com textos-imagem-movimento, habilidades essenciais para compreender categorias como espaço, paisagem e lugar (Santos, 2022, p. 51).

Em outras palavras, é necessário trazer o audiovisual como uma metodologia que valorize o protagonismo do estudante e ao mesmo tempo possa produzir conhecimento a respeito dos temas trabalhados.

Também em referência a produção do audiovisual no contexto do ensino de Geografia, Castellar e Vilhena (2011) destacam que essas situações de aprendizagem devem fazer referências aos lugares que os estudantes consideram significativos, a partir da sua vivência, ressaltando que é por meio da aproximação do conhecimento científico ao cotidiano dos estudantes que se pode estimular a transformação do conhecimento científico em escolar (Castellar e Vilhena, 2011, p. 86)

Essa perspectiva dialoga diretamente com as ideias discutidas anteriormente sobre aprendizagem significativa pois enfatiza a experiência sensível e a construção do conhecimento a partir do vivido.

Dessa forma, a produção de vídeos enriquece a aprendizagem e se configura como estratégia curricular capaz de aproximar conteúdos escolares do cotidiano e da experiência concreta dos estudantes, preparando o terreno para a discussão sobre como organizar e implementar essa prática no currículo escolar de Geografia.

Relacionando a utilização da produção de vídeos e o currículo de Geografia, as atuais diretrizes curriculares tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio acenam para as possibilidades de se trabalhar com habilidades e competências advindas da utilização de tecnologias e recursos tecnológicos no contexto escolar.

Lino (2019), faz uma importante reflexão relacionando o que preconiza as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, ressaltando que,

Embora os documentos recomendem o uso de tecnologias em sala de aula sugerindo atenção às relações que emergem entre o currículo e as novas tecnologias, a efetiva implantação de um novo currículo neste espaço ainda é uma realidade distante do dia a dia das escolas brasileiras, seja pela carência de investimentos públicos na área da educação, seja pelo cerceamento de um sistema educacional pautado numa tradição conteudista e normatizadora (Lino, 2019, p.26).

Isso deixa claro que, existem diversos fatores que se contrapõem neste processo e, pode-se identificar que estudantes possuem um aumento de visibilidade dos meios de comunicação dominados pela linguagem audiovisual no dia-a-dia e uma estrutura escolar ainda dominada pela escrita e pela oralidade.

É importante destacar desde já que, embora a Base Nacional Comum Curricular incorpore algumas inovações e proponha práticas voltadas ao uso das tecnologias, ainda se mantém fortemente vinculada a uma lógica tecnicista, normativa e excessivamente conteudista.

Para Girotto (2017), a implementação de um currículo unificado, a respeito da BNCC, reduz a formação docente a mero treinamento, transformando professores em executores de conteúdos pré-definidos. Esse controle se aprofunda quando bônus passam a depender dos resultados dos estudantes em testes padronizados, reforçando uma visão instrumental e quantitativa da educação.

Talvez a solução diante deste cenário seria reforçar a importância de práticas pedagógicas que extrapolem as prescrições curriculares formais, permitindo que o currículo seja vivo e experiencial, a exemplo da produção de vídeos sobre as paisagens do município que é o objeto de estudos desta pesquisa.

Essas práticas podem servir como forma de contornar as limitações normativas e estruturais dos documentos oficiais, aproximando a aprendizagem significativa, a Geografia Humanista e a Geopoética das paisagens do cotidiano dos estudantes e promovendo uma mediação crítica entre currículo, experiência local e tecnologia.

A produção de vídeos enquanto recurso pedagógico no contexto das aulas de Geografia, pode constituir uma possibilidade de metodologia crítica e formativa, no sentido de se trabalhar questões relacionadas à leitura e interpretação das categorias básicas (lugar, paisagem, território e região), principalmente no que diz respeito às experiências e percepções do estudante em relação a essas categorias de espaço.

Porém, para que a leitura ou compreensão de mundo seja efetiva e realmente aconteça, há que se destacar o papel do professor enquanto peça fundamental para

que a partir do tratamento das informações seja possível transformá-la em conhecimento geográfico. Como ressalta Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009),

O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o estudante e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do estudante de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações (Pontuschka, 2009, p. 262).

Do ponto de vista dos estudantes, uma prática de ensino bem estruturada e motivadora, centrada na produção de vídeos, pode gerar ganhos significativos em aprendizado e desenvolvimento do conhecimento.

O vídeo atua como uma linguagem capaz de estimular múltiplos sentidos, articulando imagens e sons em movimento e criando oportunidades para que os estudantes expressem suas ideias, compartilhem narrativas e reflitam sobre questões locais, relações com a natureza e experiências espaciais (Ataíde, 2023).

Nesse sentido, a produção audiovisual escolar deve ser concebida de forma a valorizar a autonomia, a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas do próprio aprendizado. Ao mesmo tempo, cabe ao docente a liberdade de construir um “currículo geográfico a partir do lugar”, adaptando o ensino às realidades e experiências dos alunos (Ferreira, 2019, p. 84).

No que se refere à prática metodológica de produção de vídeos nas aulas de Geografia, é fundamental considerar os tipos e formatos de produções que se adequem às diferentes realidades escolares.

Nesta pesquisa, optou-se por formatos que estimulam habilidades cognitivas, criativas e de autonomia dos estudantes, valorizando sua subjetividade, narrativas e percepções sobre a paisagem.

No Ensino Médio, essa abordagem permite que os estudantes relacionem as paisagens filmadas com memórias, experiências e valores pessoais, produzindo narrativas próprias e desenvolvendo interpretações críticas do espaço geográfico.

Para isso, foram selecionados diversos tipos de vídeos curtos, como videodocumentários, filmes de ficção criados ou adaptados pelos próprios estudantes, filmes-carta e produções poéticas no estilo haicai, todos voltados a explorar a narrativa visual e a expressão individual de forma metodicamente estruturada.

Cada um desses tipos de produção audiovisual possui características próprias e dependendo do tema ou abordagem a ser conduzido pelo professor poderá ser utilizada um ou outro tipo.

A inspiração para este formato de trabalho surgiu principalmente do contato com os “*Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*” (Migliorin, 2016), o qual faz parte do material formativo para escolas, que é produzido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Governo Federal na tentativa de fomentar a Mostra Cinema e Direitos Humanos, com filmes produzidos em contexto escolar a respeito deste tema.

É um material bastante rico e criativo, que com atividades simples e didáticas estimula a produção de vídeos e o trabalho com imagens, por isso, grande parte da sequência didática desenvolvida durante a pesquisa foi baseada nas atividades propostas por este material.

Além deste material, mostrou-se altamente relevante para o desenvolvimento da pesquisa, os estudos de Nascimento (2012) a partir de sua perspectiva de Paisagem Narrativa e a metodologia desenvolvida na pesquisa com produção de vídeos para o estudo da paisagem proposto por Ataíde (2023), visto que ambos os trabalhos entram em sintonia com os princípios da Geopoética, que foi a abordagem escolhida para trabalhar a categoria paisagem.

A partir da implementação da sequência didática baseada na produção audiovisual, tornou-se evidente que a subjetividade, entendida sob a perspectiva fenomenológica e da Geopoética, se articulou de maneira produtiva ao desenvolvimento dos conceitos geográficos, permitindo que estes fossem vivenciados, sentidos e reinterpretados pelos estudantes.

Nesse sentido, a subjetividade não se apresenta como oposta ao conhecimento, mas como ponto de partida para a compreensão do espaço.

Paralelamente, os conceitos geográficos clássicos, paisagem, território, lugar e região, permanecem como ferramentas teóricas fundamentais, capazes de organizar e interpretar a realidade espacial, ao mesmo tempo em que possibilitam o diálogo entre o vivido e o científico.

Ao incorporar o olhar sensível dos estudantes no processo de aprendizagem, essas categorias deixam de ser meras abstrações e passam a atuar como instrumentos ativos de leitura e interpretação do mundo, promovendo a construção de significados próprios e tornando a Geografia mais humana, significativa e capaz de gerar sentidos.

Dessa forma, a abordagem humanista, aliada à Geopoética enriquece a aprendizagem significativa e oferece subsídios para que os conceitos geográficos sejam

apropriados de maneira crítica e reflexiva, preparando os estudantes para uma compreensão do espaço que seja pessoal, sensível e socialmente engajada.

Como aponta Sousa (2015), a produção de vídeos no ensino de Geografia constitui uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos estudantes, servindo como recurso que mobiliza a leitura e a interpretação de conceitos da ciência geográfica a partir das relações que eles estabelecem com o espaço em que vivem.

Com base nessas experiências, a próxima seção abordará de forma mais aprofundada como a Geografia Humanista pode orientar metodologias inovadoras e significativas no ensino da disciplina, consolidando a integração entre experiência vivida, conhecimento científico e práticas pedagógicas criativas.

3.3 Geografia humanista: fundamentos, movimentos e questionamentos

“A Geografia Humanista busca entender a experiência humana do espaço.”

- Anne Buttimer

A Geografia Humanista, constitui um campo de estudos recente enquanto ramo de conhecimento da ciência geográfica. Ela “começou a ser gestada nos Estados Unidos, no final da Segunda Guerra Mundial” (Holzer, 2016, p. 17), “corrobora essa afirmativa a evocação de Wright (1947) para compelir os geógrafos na busca por uma “geosofia”, uma geografia do conhecimento capaz de decifrar as incartografáveis microgeografias das *“terrae incognitae”* (Souza Júnior, 2024, p. 26), porém, surge com força após mudanças de paradigmas que vão influenciar a ciência geográfica durante os anos de 1960.

Andrade (2008) contextualiza esse período de pós-guerra, como um período de rupturas e o surgimento de novos caminhos para a ciência geográfica, destacando o marco inicial das pesquisas relacionadas à percepção e subjetividade na Geografia.

Souza Júnior (2024) reforça essa ideia explicitando que a “Geografia Humanista se consolidou em meados dos anos 1960 entremeio a um contexto de renovação do pensamento geográfico” (Souza Júnior, 2024, p. 26).

Ele observa que as pesquisas geográficas baseadas em estudos técnicos e abstratos, que desconsideravam a realidade social e humana, não estavam contribuindo para resolver a crescente crise da humanidade.

Esse período marcou a busca por novas abordagens dentro da Geografia, resultando em uma divisão entre os geógrafos: de um lado, aqueles que procuravam compreender as causas estruturais da crise, identificados como radicais; de outro, os que buscavam superar as dificuldades retomando abordagens tradicionais, mas adaptadas com métodos modernos (Holzer, 2016).

Nesse contexto, toma-se como aporte teórico para as reflexões sobre a Geografia Humanista os trabalhos de Dardel (2020), Tuan (2012; 2013), Holzer (2016), Serpa (2019) e Silva (2019). Parte dessas contribuições também será mobilizada para fundamentar as discussões sobre a categoria paisagem, que serão aprofundadas no próximo capítulo desta dissertação.

Neste momento, procura-se refletir sobre a Geografia Humanista e suas relações com o ensino de Geografia e com a própria abordagem da Geopoética que servirá de base para a condução das reflexões a respeito da paisagem e das produções de vídeo feitas pelos estudantes.

Segundo Silva (2019), a Geografia Humanista, traz para a Geografia uma abordagem que pretende superar o positivismo trazido pela Geografia tradicional e quantitativa, em uma maior ênfase nas experiências e vivências dos indivíduos e um entendimento a partir do subjetivo, ou seja, uma crítica ao positivismo e ao cientificismo e a aproximação com a questão fenomenológica e existencial.

A mesma autora, ao abordar a questão da Geografia Humanista identifica o método fenomenológico que se configura por um lado, como uma crítica ao cientificismo e ao positivismo e por outro, como meio para ampliar a visão holística sobre o mundo e a relação das pessoas com a natureza, com ênfase na experiência humana (Silva, 2019).

Seguindo estas ideias, a Geografia Humanista propõe superar os limites do positivismo e do cientificismo característicos da Geografia tradicional e quantitativa, ao valorizar as experiências e vivências dos indivíduos na construção do conhecimento (Silva, 2019; Holzer, 2016).

Silva (2019), explicita que enquanto o positivismo limita o conhecimento à observação empírica e à mensuração objetiva, e o cientificismo eleva a ciência formal a um status de verdade absoluta, a Geografia Humanista surge como uma reação a essas visões reducionistas, buscando compreender o espaço a partir das dimensões subjetivas, fenomenológicas e existenciais da experiência humana.

Nessa perspectiva, os sujeitos deixam de ser meros objetos de análise para se tornarem intérpretes ativos do mundo vivido, cujas percepções, valores e afetos também constituem o espaço geográfico (Silva, 2019).

No entanto, essa superação do paradigma positivista não ocorre de maneira automática ou definitiva. O grande desafio da Geografia Humanista consiste em encontrar caminhos metodológicos que conciliem o rigor conceitual e científico com a valorização da experiência subjetiva, simbólica e sensível dos sujeitos (Silva, 2019).

Pode-se então chegar à compreensão de que a objetividade científica não precisa ser negada, mas reinterpretada à luz das dimensões humanas do conhecimento geográfico.

Porém, mesmo com essa consciência, resquícios do pensamento positivista permanecem fortemente presentes nas práticas escolares e nos currículos oficiais, que frequentemente privilegiam dados mensuráveis, classificações e descrições técnicas em detrimento da experiência vivida e da leitura crítica do espaço.

Essa permanência evidencia o quanto a formação docente e as políticas curriculares ainda estão atravessadas por uma visão tecnicista, o que impõe à Geografia escolar o desafio de abrir-se a práticas mais reflexivas, dialógicas e humanizadas.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa, articulando a produção de vídeos sobre as paisagens do município de Rio do Campo, a partir da abordagem humanista e a Geopoética, pode ser compreendida como um caminho metodológico que tensiona essas fronteiras: permite que os estudantes experienciem, percebam e interpretem o espaço de forma sensível e subjetiva, ao mesmo tempo em que dialogam com conceitos científicos da Geografia.

Essa articulação evidencia que o ensino de Geografia não precisa ser preso a um modelo exclusivamente positivista ou cientificista. Pelo contrário, pode integrar rigor conceitual e sensibilidade, experiência e abstração, criatividade e reflexão crítica, proporcionando aprendizagens significativas e ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar o espaço de maneira crítica, pessoal e socialmente engajada.

Sendo assim, abre-se espaço para novas abordagens, métodos e temáticas de pesquisa, que reconhecem o papel do sujeito na construção do conhecimento geográfico. De modo geral pode-se afirmar que a Geografia Humanista, especialmente quando articulada ao ensino de Geografia, propõe a incorporação dos valores humanos, das experiências vividas, da subjetividade e das percepções como elementos fundamentais para compreender as relações entre o homem e o espaço.

Essa perspectiva amplia o olhar sobre o mundo vivido, valorizando o sentir, o perceber e o experienciar como dimensões legítimas do saber geográfico e como caminhos para uma aprendizagem mais crítica e significativa.

A linguagem audiovisual, nesse contexto, funciona como um dispositivo que potencializa o olhar fenomenológico, pois permite registrar, expressar e compartilhar experiências singulares do espaço vivido, tornando visíveis dimensões sensíveis, afetivas e existenciais que dificilmente seriam capturadas por métodos mais positivistas.

Assim, ao mesmo tempo em que a fenomenologia se coloca como crítica ao reducionismo cientificista, ela também se mostra como um caminho fértil para articular ciência, sensibilidade e prática pedagógica.

A paisagem, entendida na perspectiva humanista, ultrapassa a condição de objeto externo de análise e passa a ser apropriada como parte do vivido, o que possibilita que os estudantes a descrevam e a interpretem criticamente, relacionando-a à sua própria realidade social e cultural.

A respeito da delimitação dos campos de estudo da Geografia Humanista e da Geografia cultural, Serpa (2019) esclarece que “o que chamamos hoje de Geografia Humanista e Geografia cultural, se distingue, mas, ao mesmo tempo, se complementa e dialoga enquanto abordagem e método” (Serpa, 2019, p. 20).

Essa observação permite reforçar o caráter dinâmico e interdependente entre essas vertentes, que compartilham o interesse pela dimensão simbólica e pela experiência humana no espaço.

Contudo, embora reconheça a relevância desse diálogo, este trabalho se alinha de forma mais direta à perspectiva da Geografia Humanista, por privilegiar a compreensão da experiência vivida, do sensível e do existencial como caminhos de leitura e interpretação da paisagem.

Enquanto a Geografia cultural oferece importantes reflexões sobre símbolos, práticas sociais e manifestações culturais, é a abordagem humanista, sustentada pela fenomenologia e pela Geopoética, que melhor orienta a análise proposta nesta pesquisa, uma vez que busca compreender como os estudantes percebem, sentem e ressignificam as paisagens de seu município.

Entre os temas recorrentes em textos de geógrafos humanistas produzidos entre as décadas de 1970 e 1999, destacam-se questões relacionadas às atitudes e valores em relação ao meio ambiente, aos espaços vividos e lugares, aos lugares

sagrados e míticos, aos mapas mentais, aos mundos vividos, à topofilia e à topofobia, entre outros (Amorim Filho, 1999 apud Silva, 2019).

Esses objetos de estudo evidenciam o interesse da Geografia Humanista em compreender o espaço a partir da experiência sensível, da percepção e das relações subjetivas dos indivíduos com seu entorno, constituindo uma abordagem diferenciada da tradição positivista.

No contexto do surgimento da Geografia Humanista, Holzer (2016) identifica autores fundamentais para o estabelecimento deste campo: Carl Sauer, considerado precursor direto da Geografia Humanista e fundador da chamada “Escola de Berkeley”; John K. Wright, estudioso da Geografia histórica; David Lowenthal, que contribuiu para a compreensão do surgimento da abordagem humanista; Yi-Fu Tuan, que já apresentava uma perspectiva humanista desde 1961; e Eric Dardel, que aproxima o conceito de “espaço vivido” da Geografia Humanista (Holzer, 2016, p. 33).

A apresentação desses temas e autores evidencia os aspectos positivos e inovadores da Geografia Humanista, ao mesmo tempo em que prepara o terreno para a reflexão crítica sobre limites, tensões e desafios que permeiam essa abordagem.

Fazendo uma contraposição a abordagem Humanista da Geografia, alguns autores que possuem uma abordagem crítica da Geografia, principalmente inspirados na corrente marxista apontam que a ênfase no vivido, no sensível e no subjetivo, embora importante para compreender a dimensão existencial do espaço, correm o risco de negligenciar as estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam a realidade.

Carlos (2011) apud Silva e Reis (2024), assim faz sua crítica a fenomenologia nos estudos geográficos:

O momento atual da produção do espaço revela que a cultura, esvaziada de sua capacidade criativa, dissolvida em culturas particulares, oficializada, liberta-se de todo conteúdo apontando o momento em que a história se torna cultura e nessa condição entra na lógica do mercado, enquanto a Geografia cultural se prende aos ‘localismos e subjetivismos’, abdicando a possibilidade de explicar o mundo moderno em sua totalidade, mergulhada que está, profundamente, na fenomenologia (Carlos, 2011, p. 146 apud Silva e Reis, 2024).

Em outras palavras, é possível perceber que a autora argumenta que a Geografia Humanista pode tender a um certo individualismo metodológico, ao priorizar experiências particulares em detrimento das relações estruturais mais amplas que determinam desigualdades e condicionam o espaço geográfico.

Nesse sentido, a crítica central desta autora é a de que a corrente humanista, ao privilegiar a fenomenologia e a subjetividade, deixaria em segundo plano a análise

das contradições sociais e da lógica do capital, fundamentais para compreender os processos espaciais contemporâneos.

Por outro lado, limitar-se a uma abordagem crítica estritamente estruturalista, centrada em macroprocessos, também pode esvaziar o lugar das experiências, percepções e valores humanos que constituem a vivência concreta dos sujeitos.

Dessa forma, mais do que oposição, o desafio reside em buscar um equilíbrio: integrar a sensibilidade da Geografia Humanista, com sua atenção ao vivido e ao afetivo, ao rigor analítico da Geografia crítica, que desvela as determinações sociais e históricas do espaço.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o papel da pesquisa fenomenológica na construção de conhecimento geográfico, questionando os métodos e conceitos tradicionais bem como o impacto epistemológico que tais estudos podem gerar na compreensão do espaço. Como ressaltam Silva e Reis (2024),

Isto, pois, diante desta atitude refratária e crítica esposada pela Metageografia³ toda pesquisa dedicada à ontologia do espaço, notadamente sob filiação à fenomenologia se vê provocada, tornando-se não apenas oportuno, mas, sobretudo necessário justificar o teor da contribuição que esse tipo de investigação pode oferecer a ciência geográfica (Silva e Reis, 2024).

No âmbito do ensino de Geografia, essa articulação se mostra particularmente fecunda. A produção de vídeos sobre as paisagens locais, por exemplo, possibilita em um primeiro momento o registro da experiência sensível dos estudantes e posteriormente a problematização crítica das condições sociais, culturais e econômicas que moldam essas paisagens.

Assim, em vez de optar por uma abordagem em detrimento da outra, é possível compreender que tanto a Geografia Humanista quanto a Geografia crítica oferecem aportes complementares para pensar o espaço e seu ensino.

A primeira, ao destacar a dimensão existencial e vivida das paisagens; a segunda, ao evidenciar as contradições estruturais que condicionam essas experiências.

O equilíbrio entre ambas pode enriquecer as práticas pedagógicas, favorecendo uma formação crítica, sensível e socialmente engajada, que possibilite aos estudantes compreenderem a paisagem em toda a sua complexidade como espaço vivido e, ao mesmo tempo, como espaço socialmente produzido.

³ Proposta de orientação teórico-metodológica à ciência geográfica desenvolvida pela geógrafa brasileira Ana Fani A. Carlos, sob a filiação prevalente ao pensamento do filósofo marxista Henri Lefebvre com posição crítica em relação a fenomenologia (Silva e Reis, 2024).

3.3.1 Entre Experiências e Saberes: Aproximações Humanistas no Ensino de Geografia

Se, em um primeiro momento, as contribuições dos autores citados anteriormente consolidaram a Geografia Humanista como campo teórico, voltado a uma crítica ao positivismo e à valorização da experiência subjetiva, em um segundo momento, tal perspectiva passou a dialogar com o ensino de Geografia.

Isso porque a valorização do vivido, da percepção e do sentido atribuído ao espaço pelos sujeitos oferece um caminho fecundo para repensar práticas pedagógicas, ampliando a compreensão de como os estudantes se relacionam com o mundo em que vivem.

Suess e Leite (2018) afirmam que o campo de estudos da Geografia Humanista aplicada às práticas didáticas contribui “para um processo de ensino-aprendizagem que possibilite aos estudantes compreenderem melhor a si mesmos, o mundo em que vivem e que os permita interferir no exercício da cidadania com uma atuação e inserção social mais consciente e humanista” (Suess e Leite, 2018, p. 175).

Destaca-se aqui a relevância de trazer para o universo da Geografia escolar um campo de estudo que privilegia uma relação mais humana e integrada do ser humano com a Terra, em consonância com as propostas da Geografia Humanista.

Entre os autores dessa corrente, Eric Dardel (1899-1967) exerceu influência decisiva nas reflexões que embasaram a presente pesquisa, especialmente no que se refere à percepção da paisagem.

O conceito de “Geograficidade”, elaborado por Dardel (2015), constitui um dos principais referenciais adotados no desenvolvimento desta pesquisa com estudantes do ensino médio. Segundo o autor:

A paisagem se unifica em torno de uma tonalidade afetiva dominante, perfeitamente válida ainda que refratária a toda redução puramente científica. Ela coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou, se preferirmos a sua Geograficidade original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização. Presença atraente ou estranha, e, no entanto, lúcida. Limpidez de uma relação que afeta a carne e o sangue (Dardel, 2015, p. 31).

Por esse conceito, Dardel faz referência a uma totalidade entre o homem e a Terra, um horizonte global onde se efetiva a existência. A obra de Dardel “se refere a uma geografia do mundo vivido, do espaço enquanto lugar experimentado” (Aquino, 2021, p. 103).

E é nesse sentido que parte a motivação para desenvolvimento de uma prática de ensino que busque a essência e as relações dos espaços vivenciados pelos estudantes e ao mesmo tempo traga suas realidades, percepções e experiências como parte dos conteúdos das aulas de Geografia.

Essa perspectiva evidencia como a Geografia Humanista aplicada ao ensino valoriza o conhecimento conceitual e reconhece a dimensão existencial e afetiva do espaço.

As reflexões de Suess e Leite (2018) sobre uma aprendizagem que possibilite aos estudantes compreenderem melhor a si mesmos e ao mundo convergem com o conceito de “Geograficidade” de Dardel (2015), no qual a paisagem se apresenta como um espaço vivido e permeado por afetos, experiências e vínculos existenciais.

No desenvolvimento da pesquisa, essa articulação se manifestou de maneira concreta: os estudantes, ao produzirem narrativas audiovisuais sobre as paisagens do município, escolheram locais com os quais se identificavam ou nos quais sentiam algum tipo de afeto, transformando o registro da paisagem em um processo de apropriação pessoal e de reflexão crítica.

Dessa forma, a produção de vídeos não funcionou somente como ferramenta de ensino, mas como um dispositivo que ampliou a capacidade dos estudantes de perceber, sentir e reinterpretar o espaço vivido, consolidando a aproximação entre experiência subjetiva, aprendizagem significativa e análise geográfica.

Dardel (2015) deixa um legado muito rico de sua obra a partir dos temas explorados em sua obra “*O Homem e a Terra*”, tais como: Geograficidade, experiência, consciência geográfica, espaço mítico, relação homem e Terra, entre outros, porém, os estudos relacionados a percepção e as relações entre as pessoas e o ambiente, e como essa relação se manifestava na experiência humana, tem como grande expoente o geógrafo Y-Fu Tuan.

Y-Fu Tuan (1930-2022) figura entre os autores mais influentes no desenvolvimento da Geografia Humanista, especialmente no que se refere à percepção do espaço e à dimensão afetiva da experiência geográfica.

Duas de suas obras se mostraram particularmente relevantes para fundamentar o desenvolvimento deste estudo: *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* (2013) e *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (2012).

Nessas obras, Tuan explora como os indivíduos percebem, valorizam e se relacionam com os lugares que ocupam, oferecendo um aporte teórico fundamental para compreender a forma como os estudantes experienciam, interpretam e atribuem significado às paisagens do município no contexto do ensino de Geografia que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa.

Elas são consideradas um marco da Geografia Humanista, na qual o autor distingue "espaço" como algo aberto, abstrato e potencialmente desorientador, e "lugar" como espaço humanizado, carregado de significado e identidade (Tuan, 2013).

É possível perceber a partir da leitura de suas obras que a Geografia Humanista proposta pelo autor tem um forte diálogo com a fenomenologia e a filosofia existencialista, valorizando a experiência individual e os sentidos atribuídos ao espaço. Sua contribuição foi essencial para ampliar os horizontes da disciplina, aproximando-a das ciências humanas e da reflexão crítica sobre a vida cotidiana, os afetos e a construção simbólica dos lugares (Holzer, 2016).

Ao serem incorporadas ao ensino de Geografia e em específico no desenvolvimento deste trabalho, essas ideias permitem que os conteúdos curriculares dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes, aproximando a teoria da experiência concreta e favorecendo uma aprendizagem significativa conforme foi discutido anteriormente.

Nesse sentido, torna-se necessário articular essa perspectiva humanista com os marcos normativos que orientam o ensino de Geografia, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, a fim de compreender de que maneira a abordagem humanista pode ser integrada aos objetivos, competências e conteúdos previstos nos currículos oficiais, conciliando inovação pedagógica, experiências sensíveis e exigências estruturais da educação formal.

Inicialmente, buscou-se referência na própria Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, da qual a escola encontra-se inserida. Foram utilizados também, para fazer parte desta reflexão, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as ideias de Suess e Leite (2018), que buscam aproximações entre o ensino de Geografia e a Geografia Humanista.

A intenção foi analisar de que forma os documentos oficiais podem dialogar com uma concepção de ensino mais centrada na experiência, percepção e afetividade dos estudantes.

No documento *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (2021), percebe-se uma valorização de temas e conceitos relacionados à Geografia Humanista, servindo como referência para a elaboração do planejamento docente da rede estadual de Santa Catarina.

O documento enfatiza a valorização dos aspectos subjetivos como experiências, sentimentos, intuição do mundo vivido, para a compreensão dos lugares de vivência. “Conceitos como espaço vivido, espaço sagrado-profano, mundo percebido, lugar e toponímia surgem como possibilidades de análise” (Santa Catarina, 2021, p.75).

No entanto, embora o documento traga essas orientações, permanece a tensão entre a promoção da sensibilidade e a necessidade de atender a metas curriculares e indicadores de desempenho, que podem reduzir a prática educativa a um conjunto de habilidades e conteúdos mensuráveis.

A BNCC do Ensino Médio (2018), por sua vez, apresenta diretrizes para a elaboração dos currículos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando que, durante a etapa do Ensino Fundamental, há um enfoque na tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, nas diferenças em relação ao Outro e nas diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas (Brasil, 2018).

O documento indica a ampliação e aprofundamento dessas questões, considerando o aumento da capacidade cognitiva e conceitual dos estudantes, bem como a sua habilidade de articular informações e conhecimentos.

Apesar dessas orientações, a BNCC tem sido alvo de críticas por seu caráter técnico e voltado a resultados mensuráveis, refletindo uma concepção de ensino influenciada por ideais neoliberais, que prioriza competências padronizadas em detrimento da experiência vivida e da dimensão afetiva do aprendizado.

O desafio, portanto, reside em conciliar a exigência curricular com a implementação de práticas pedagógicas humanistas, que valorizem o espaço vivido, a percepção sensível e a interpretação crítica da realidade social e ambiental dos estudantes.

No próximo item, será apresentada com mais propriedade a abordagem da Geopoética das paisagens e as discussões a respeito de paisagem e cultura, que constituem elementos centrais para o desenvolvimento deste trabalho, a partir da perspectiva humanista e fenomenológica discutida nesta seção.

3.4 Entre lentes e lugares: a paisagem na vivência humanista

“A paisagem é um texto escrito na terra, um reflexo das interações entre o ser humano e o ambiente.”

- Anne Buttimer, 1976

Dentro do contexto da realização deste trabalho, os princípios da Geografia Humanista servem de base para a abordagem do conteúdo de paisagem a ser trabalhado com os estudantes, inspirando-os a produzirem vídeos com esta temática.

Por meio da produção de vídeos, os estudantes são convidados a olhar para o espaço vivido como um cenário físico e também como um lugar carregado de significados, memórias e afetos.

Essa ideia contribui para o presente trabalho porque permite que os estudantes se apropriem do conceito de paisagem de forma sensível e criativa, reforçando a dimensão humanista no ensino de Geografia.

A proposta de sequência didática do estudo da paisagem que é trabalhado no decorrer da pesquisa abre caminho para uma compreensão de paisagem sob a ótica da Geografia Humanista, que valoriza a experiência subjetiva dos indivíduos com o lugar.

Nesse contexto, a paisagem deixa de ser apenas um objeto de observação externa e passa a ser compreendida como expressão das relações humanas com o espaço, mediadas por sentimentos, lembranças e identidades construídas ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a concepção de paisagem adotada nesta pesquisa apresenta limites, como o risco de enfatizar excessivamente o aspecto subjetivo e, assim, diluir a análise de conflitos sociais e econômicos.

Para minimizar essas limitações, este estudo deve ser entendido como um ponto de partida para uma análise mais ampla da paisagem vivida, integrando a experiência individual a uma reflexão crítica sobre as dimensões sociais e estruturais do espaço.

Acredita-se que é importante trazer essa forma de abordagem, porém fazendo uma intervenção didática de forma relacional e dialética com outras formas de concepções epistemológicas a respeito do estudo da paisagem.

Neste ponto, “é importante enfatizar a complexidade na atividade de ensinar, uma vez que a contradição é inerente aos fazeres da docência” (Menezes e Kaercher, 2018, p. 48).

Ao se pensar na paisagem enquanto objeto de estudo da Geografia ou conteúdo escolar, é possível se deparar com uma gama de significados e concepções teóricas, já que “a paisagem é um conceito polissêmico e de uso popular” (Panizza, 2014, p. 15) e possui uma base teórica diversificada, sendo utilizada também em áreas como história, sociologia, ecologia, arquitetura e artes plásticas.

Essa pluralidade de usos e interpretações reforça a originalidade do presente estudo, que busca apropriar-se desses conceitos para a produção audiovisual em contexto escolar.

Diante disso, percebe-se que a definição de paisagem varia conforme a perspectiva teórica adotada. Portanto, como forma de definir a base teórica e os termos corretos que foram utilizados neste trabalho, será feita uma reflexão a respeito do significado dos termos “categoria” e “conceito”, muito empregados em diversos trabalhos para identificar o termo paisagem.

Bernardes (2011) discute alguns pontos básicos que auxiliam no entendimento de como as categorias e os conceitos geográficos são moldados por diferentes perspectivas e métodos. De acordo com ele, na Geografia, a “paisagem” pode ser vista de duas formas, dependendo da abordagem do pesquisador:

- “*A paisagem enquanto conceito*”, na perspectiva do que ele chama de “oniposicional” (Bernardes, 2011, p. 171), mais comum em abordagens positivistas e tradicionais, onde a paisagem surge da interação entre elementos naturais e sociais em um espaço, sendo analisada empiricamente. Aqui, a paisagem é um objeto de estudo, algo que pode ser mapeado e descrito;
- “*A paisagem enquanto categoria*”, também considerada perspectiva “posicional” (Bernardes, 2011, p. 171), aproxima-se de abordagens fenomenológicas ou humanistas, onde a paisagem envolve percepção, vivência, emoções, memórias e significados atribuídos ao ambiente, refletindo a relação contínua entre sujeito e espaço;

Pode-se compreender, dessa forma, que a paisagem pode ser considerada “categoria” ou “conceito” dependendo da abordagem do docente ou pesquisador, diretamente ligada à perspectiva filosófica e ao método adotado.

Nesta pesquisa, a perspectiva teórica adotada é voltada para percepção e subjetividade, portanto, a paisagem será tratada como categoria, envolvendo interpretação profunda da experiência dos estudantes com seu ambiente, em consonância com a abordagem da Geopoética, que complementa a forma de visualizar e compreender a paisagem.

Buscando aprofundar o significado de paisagem para garantir rigor científico, é necessário trazer perspectivas e discussões que clarifiquem a concepção adotada para o desenvolvimento do trabalho.

Diante desse contexto, a intenção é apresentar concepções de autores que situam a paisagem a partir da abordagem humanista, para posteriormente discutir a paisagem no ensino de Geografia escolar, analisando documentos curriculares vigentes.

Para isso, manteve-se o diálogo com abordagens da Geografia Humanista, principalmente à luz de Claval (2007), Tuan (2012; 2013), Besse (2014), Dardel (2015) e Holzer (1997; 2000).

Antes de iniciar as reflexões sobre os autores que fundamentam esta pesquisa, é relevante destacar as ponderações de Santos (2018), que dialoga com diversas obras para esclarecer e refletir sobre o significado de paisagem e suas relações com outras categorias e conceitos da Geografia.

Essas ideias são particularmente importantes quando se pensou no desenvolvimento desta pesquisa, pois fundamentam a análise da paisagem vivida pelos estudantes ao compreenderem a paisagem como um instrumento para explorar a relação entre os sujeitos e o espaço em que vivem, então torna-se possível descrever os elementos físicos do território, mas também compreender os vínculos afetivos, memórias e significados atribuídos.

A partir das ideias deste autor, compreende-se que o conhecimento geográfico, em sua totalidade, está relacionado ao questionamento sobre as posições relativas dos sujeitos no mundo e como esses sujeitos se posicionam dentro de sistemas de referência criados por eles (Santos, 2018). Nesse contexto, a paisagem aparece como um recurso para a construção de respostas a questões mais amplas sobre a relação entre o sujeito e o mundo.

Santos (2018) também enfatiza que estudar e analisar a paisagem exige reflexão profunda sobre seu significado e não somente sobre as suas formas físicas. Para ele, a paisagem é uma categoria do método, associada à percepção dos sujeitos em

relação às formas do mundo. Expandir a experiência do sujeito transforma o percebido em algo pensado, passando da relação entre formas para a relação entre significados.

Pode-se afirmar então que o estudo da paisagem no ensino de Geografia exige que a prática docente considere claramente o significado dessa categoria, os debates e contradições sobre sua concepção teórica e as múltiplas formas de percepção.

Essa atenção é fundamental para que o estudo produza reflexões significativas e conhecimentos concretos, alinhados a uma educação geográfica crítica e transformadora.

Ao ter em mente que o estudo da paisagem deve permitir uma visão humanista, mas dialogar com outras perspectivas epistemológicas, no desenvolvimento da sequência didática desenvolvida busca-se lançar um olhar diferenciado sobre a paisagem e criar possibilidades de diálogo com novos olhares.

Voltando então para o contexto e os objetivos que foram propostos para este trabalho e para a sequência didática que foi desenvolvida, pode-se afirmar que foi realizada uma prática de ensino que permitiu um diálogo com autores que possuem uma abordagem de paisagem a partir do viés humanista da Geografia.

Claval (2007), traz uma concepção de paisagem e suas relações com o elemento cultural. Para ele, a paisagem vai muito além do que os olhos veem, “ela carrega a marca da cultura e serve-lhe de matriz [...] a paisagem traz a marca da atividade produtiva dos homens e de seus esforços para habitar o mundo” (Claval, 2007, p. 14).

Sendo assim ele considera que a paisagem não é apenas um cenário natural ou um fundo estático onde a vida acontece. É, sobretudo, uma expressão cultural: um espaço moldado pela ação humana e carregado de significados simbólicos.

A visão de Claval a respeito da paisagem no contexto da ciência geográfica parte do princípio de que cada sociedade lê e interpreta a paisagem à sua maneira, conforme suas crenças, histórias e modos de vida, portanto, as

Paisagens falam dos homens que as modelam e que as habitam atualmente, daqueles que lhes precederam; informam sobre as necessidades e os sonhos de hoje, sobre aqueles de um passado muitas vezes difícil de datar (Claval, 2007, p. 15).

Trazendo essa concepção de paisagem para o ensino da Geografia escolar, o autor convida os estudantes a perceberem a paisagem como um espelho da identidade coletiva, um lugar onde se projetam memórias, valores e sentimentos. Ao caminhar por uma paisagem, não está se vendo somente o mundo exterior, mas também os traços do mundo interior de uma comunidade.

No ensino de Geografia escolar, Claval (2007) convida estudantes a perceberem a paisagem como espelho da identidade coletiva, refletindo memórias, valores e sentimentos. Essa concepção dialoga com Tuan (2012), que destaca a percepção do mundo por meio de todos os sentidos.

Para Oliveira (2017), “Tuan analisa as diferentes maneiras como as pessoas sentem o espaço e o lugar, e salienta como o homem experiencia e entende o mundo. Ele desenvolve todas as suas argumentações ao redor de uma única perspectiva, a da experiência humana” (Oliveira, 2017, p. 167).

Sendo assim, para ele as categorias de lugar e paisagem nasceriam do vínculo afetivo entre as pessoas e o espaço, quando o olhar se mistura com a memória, a emoção e o significado, o qual o autor denomina de “Topofilia”, que seria “um elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico, uma experiência pessoal” (Tuan, 2012, p. 19).

Ao contemplar uma paisagem, não estamos apenas observando formas e cores, estamos sentindo o lugar, nos conectando com histórias, sensações e até com a beleza silenciosa do cotidiano.

Besse (2014), em sua obra *Ver a Terra*, ao fazer uma análise de diversos autores e suas relações com a paisagem, entende a mesma como algo que vai muito além do aspecto visual. Alguns trechos de sua obra fazem referências a esses autores procurando traçar sua própria concepção de paisagem.

Neste sentido, para ele, “a paisagem é compreendida menos como um objeto” (Besse, 2014, p. 78), é uma construção que envolve o olhar, o sentimento e a cultura, ou seja, “uma representação, um valor, uma dimensão do discurso e da vida humana, ou ainda uma formação cultural” (Besse, 2014, p.78).

A paisagem, em sua visão, não é simplesmente o que está diante de nós, mas aquilo que é percebido e vivido por quem observa: “a paisagem é o espaço do sentir, ou seja, o foco original de todo encontro com o mundo” (Besse, 2014, p. 80), ela existe na relação entre o ser humano e o espaço, sendo marcada por valores, memórias e interpretações.

Assim, a contribuição de Besse (2014) para este trabalho está em oferecer uma compreensão da paisagem como experiência sensível e cultural, o que fundamenta a proposta de levar os estudantes a produzirem vídeos sobre as paisagens locais.

Ao reconhecer que a paisagem não é somente um dado visual, mas também uma vivência carregada de sentidos, o autor sustenta a pertinência de um ensino de Geografia que valorize a subjetividade e as memórias dos sujeitos na construção do conhecimento geográfico.

Dentro dessas mesmas abordagens, Dardel (2015) trata a paisagem antes de tudo uma experiência existencial, para ele, “a paisagem é a geografia compreendida como o que está em torno do homem, como ambiente terrestre” (Dardel, 2015, p. 30). Não se trata unicamente de um espaço observado, mas um “espaço vivido”, “a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma impressão que une todos os elementos” (Dardel, 2015, p. 30).

Dardel (2015), vê a paisagem como um elo profundo entre o ser humano e o mundo, uma presença que nos fala, nos afeta e nos envolve. Ela carrega vozes do tempo, da memória e da relação íntima que temos com o lugar. Ver uma paisagem, para ele, é mais do que enxergar: é escutar o mundo com o coração atento, é habitar poeticamente a Terra,

A paisagem se unifica em torno de uma tonalidade afetiva dominante, perfeitamente válida ainda que refratária a toda redução puramente científica. Ela coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou, se preferirmos, sua Geograficidade original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização. Presença atraente ou estranha, e, no entanto, lúcida. Limpidez de uma relação que afeta a carne e o sangue (Dardel, 2015, p. 31).

A contribuição de Dardel (2015) para este trabalho reside em aprofundar a compreensão da paisagem como vivência existencial, marcada por afetos, memórias e pelo habitar poético do espaço. Essa perspectiva reforça a proposta pedagógica de estimular os estudantes a produzirem vídeos que expressem a observação objetiva das paisagens locais, bem como as experiências subjetivas e emocionais que nelas estão presentes.

Holzer (1997), entende a paisagem como uma expressão do encontro entre o humano e o espaço, onde se revelam sentidos, práticas e modos de vida. O autor propõe uma discussão fenomenológica sobre o conceito de paisagem, buscando a partir disso, um estudo da paisagem a partir de sua essência, ou seja, “ela (a fenomenologia), procura levantar as experiências concretas do homem e encontrar nessas experiências uma orientação que não as limite a uma simples sucessão” (Holzer, 1997, p. 78).

Para ele, a paisagem não é apenas um recorte natural, mas uma construção simbólica e cultural, fruto da convivência das pessoas com o território ao longo do tempo. O próprio autor destaca em um de seus trabalhos que a definição de paisagem que considera apropriada é àquela proposta por Berque (1984),

A paisagem é uma marca, porque ela exprime uma civilização; mas também é uma matriz, porque participa de esquemas de percepção, de concepção e de ação, isso é, da cultura, que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e a natureza, em outras palavras, com a paisagem de seu ecúmeno (Berque, 1994 apud Holzer, 2000, p. 114).

Portanto, em sua concepção é na paisagem que se manifestam memórias, identidades e histórias coletivas. Holzer (2000), nos convida a olhar a paisagem não como algo estático, mas como um palco vivo, onde natureza e cultura se entrelaçam em constante transformação.

Sendo assim, encaminhando-se para as considerações finais a respeito das reflexões e diálogos estabelecidos com autores da Geografia Humanista e suas relações com a paisagem, pode-se considerar que essa abordagem permite trazer a Geografia escolar, algumas possibilidades de ressignificar o espaço vivido, atribuindo-lhe sentidos que vão além de sua materialidade.

Ao enfatizar as experiências subjetivas, as percepções, as emoções e os valores atribuídos pelos estudantes em seus lugares de vivência, essa perspectiva amplia o entendimento geográfico, aproximando-o da sua realidade cotidiana.

Como já foi mencionado anteriormente, é importante considerar que a análise da paisagem exclusivamente pela ótica humanista pode ser alvo de críticas, uma vez que tende a privilegiar a dimensão subjetiva em detrimento de fatores estruturais, históricos e sociais mais amplos.

Embora a valorização das experiências sensíveis seja fundamental para aproximar os sujeitos de seus espaços vividos, essa abordagem, quando isolada, pode limitar a compreensão das dinâmicas que moldam a paisagem em suas múltiplas escalas.

Nesse sentido, a perspectiva humanista deve ser compreendida como um ponto de partida, capaz de abrir caminhos para diálogos com outras abordagens que podem ser críticas, culturais ou socioeconômicas que, em conjunto, favorecem uma análise mais abrangente e integrada da paisagem.

Ao mobilizar linguagens como a fotografia, a produção de vídeos e os relatos pessoais, o ensino de Geografia torna-se mais significativo e conectado às experiências dos estudantes, estimulando o senso de pertencimento e o cuidado com o lugar.

Portanto, integrar a perspectiva humanista ao estudo da paisagem e ao próprio ensino de Geografia representa uma inovação metodológica, mas também um compromisso com uma educação mais humanizada, que reconhece o papel do sujeito na construção dos sentidos da paisagem e na transformação dos espaços geográficos, não se fechando logicamente a outras perspectivas e olhares a respeito ao seu estudo.

3.4.1 Quando a paisagem vira aula: reflexões sensíveis sobre a paisagem no ensino de geografia

É sabido que a paisagem se constitui em um conceito central no ensino de Geografia, sendo uma ferramenta essencial para a compreensão e a análise do espaço geográfico.

Para Panizza (2014), a paisagem é utilizada em várias áreas do saber, no contexto da Geografia escolar ela é um conceito transversal e sua conotação geográfica é inevitável pois ela traz elementos importantes para a compreensão das relações e conexões das esferas entre a sociedade e a natureza.

Sendo assim, pode-se afirmar que no contexto educacional, o ensino da paisagem possibilita que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do meio onde vivem e das relações humanas nele inseridas, isso requer uma prática de ensino que estimule esses estudantes com o objetivo principal de “valorizar suas aprendizagens de ver e ler uma determinada paisagem” (Panizza, 2014, p. 15)

Essa perspectiva dialoga com Larrosa (2011) em seus escritos sobre “experiência e educação”:

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência (Larrosa, 2011, p. 7).

Essa ideia de experiência é muito pertinente pois caminha no sentido de sugerir que a experiência é o núcleo vital da educação, entendida não como simples vivência, mas como aquilo que nos atravessa, nos transforma e nos exige tempo e linguagem para ser elaborada.

Partindo dessa ideia, o processo de educar então deveria possibilitar ou criar condições para que algo nos aconteça e nos toque profundamente. A escola, então, deveria ser o espaço onde os estudantes deveriam viver e pensar suas experiências, longe da lógica da pressa e da produtividade.

Fazendo uma leitura e uma análise dos modelos curriculares que direcionam as escolas no Brasil, percebe-se que em sua grande maioria são movidos por um ideal técnico de competências, habilidades e valorização da produtividade de conteúdos e avaliações que nem sempre refletem o conhecimento que deveria acontecer (Cavalcanti, 2022).

Tais ideais refletem políticas neoliberais que avançam na forma de organização e na estruturação curricular no campo educacional, tendo como principais justificativas “o alcance de maior eficácia em resultados, o que promove uma intensificação do processo de mercantilização e financeirização da educação” (Cavalcanti, 2022, p. 44).

Em relação a importância dada a categoria paisagem por tais documentos, percebe-se que tanto documentos a nível federal ou estadual colocam a paisagem ocupando um lugar de destaque no contexto do ensino da geografia escolar, ou, “como um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico” (Cavalcanti, 2022, p. 48).

Sendo assim, para se compreender as relações entre a paisagem e como ela deve ser inserida enquanto conteúdo das aulas no contexto da Geografia escolar e os direcionamentos e orientações a respeito do seu lugar no currículo escolar, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental e médio (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) que são os documentos que se constituem como os que mais impactam na organização curricular do ensino da Geografia escolar das redes de ensino na atualidade e em específico na rede estadual de Santa Catarina.

Também merece destaque o trabalho de Suess e Leite (2018), que discute os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Geografia e a aplicação da abordagem humanista na realidade escolar.

No sentido de aprofundar a discussão sobre o conceito de paisagem na perspectiva do ensino de Geografia, este estudo também se apoia nos trabalhos de Cavalcanti (2004; 2022), Panizza (2014) e Callai (2020), que oferecem contribuições relevantes para compreender como a paisagem pode ser incorporada de forma significativa e crítica no currículo escolar.

A pesquisa baseou-se na leitura e análise dos documentos curriculares de Geografia, com o objetivo de compreender como o conceito de paisagem é abordado e quais orientações metodológicas são sugeridas para o trabalho em sala de aula.

Embora a sequência didática tenha sido aplicada no ensino médio, também foram consideradas as diretrizes do ensino fundamental, reconhecendo que os conceitos e conteúdos se aprofundam gradualmente em níveis crescentes de complexidade.

Sendo assim, a partir de tudo que já foi discutido, pretende-se identificar e analisar como a categoria paisagem é orientada nos principais documentos que estruturaram os currículos escolares brasileiros, elucidando em que medida tais diretrizes dialogam com a perspectiva teórica trabalhada ao longo deste estudo.

Para alcançar este objetivo, inicia-se uma reflexão a partir da análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Segundo Suess e Leite (2018), “o conteúdo destes documentos, devem ser considerados no bojo de um conjunto de reformas implementadas no Brasil, em especial na década de 1990, fruto de proposições do Banco Mundial e de sua ideologia neoliberal” (Suess e Leite, 2018, p. 180).

Ao analisar o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltado para o ensino fundamental final (6º ao 9º ano), observa-se que a abordagem da categoria paisagem no ensino de Geografia deve considerar seu caráter subjetivo e vivido reconhecendo que a paisagem adquire sentido a partir das experiências e das relações que indivíduos e grupos estabelecem com o espaço em que vivem (Brasil, 1998).

Mais à frente, o documento destaca a paisagem como uma categoria que possui uma relação muito forte com o lugar, destacando questões relacionadas ao pertencimento e a identidade,

A categoria paisagem, por sua vez, também está relacionada à categoria lugar, tanto na visão da Geografia Tradicional quanto nas novas abordagens. O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles (Brasil, 1998, p. 29).

Essa orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que relacionada ao ensino fundamental, reforça a concepção de paisagem como experiência subjetiva e vivida, alinhando-se às abordagens humanistas discutidas anteriormente por Besse (2014) e Dardel (2015).

Na prática de ensino desenvolvida nesta pesquisa, a perspectiva da Geografia Humanista fundamentou a proposta de envolver os estudantes na produção audiovisual sobre as paisagens locais, permitindo que suas percepções, memórias e experiências pessoais integrassem o processo de construção do conhecimento geográfico.

Nesse contexto, a análise do documento curricular orientou a escolha metodológica e legitimou a valorização da experiência sensível dos estudantes como elemento central para compreender e interpretar as paisagens do município.

No ensino médio, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Ciências Humanas evidencia que a paisagem é concebida como uma unidade visível do arranjo espacial, percebida pelos sentidos e capaz de revelar a complexidade da vida social (Brasil, 2000).

Assim, ela deve ser compreendida como um arranjo visual e também como um fenômeno social, carregado pelos movimentos humanos, pela cultura e pelas emoções que nele se manifestam.

Percebida de forma espontânea pelo senso comum ou de modo organizado como conhecimento geográfico, a paisagem permite revelar a complexidade das relações sociais e aproximar a Geografia da experiência vivida e da percepção sensível dos indivíduos e grupos (Brasil, 2000).

Esses documentos destacam a paisagem enquanto espaço carregado de significados, identidades e sentimentos, que não são somente visuais ou estáticos. Nesse sentido, segundo Suess e Leite (2018), os PCNs incorporam avanços da disciplina que valorizam a experiência dos estudantes e a abordagem humanista, ressaltando a influência da fenomenologia e da Geografia Humanista na construção coletiva do conhecimento geográfico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulada em 2018, estabelece as diretrizes para todas as redes de ensino básico no Brasil, buscando a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades históricas.

Em relação à paisagem, a BNCC reafirma seu papel central no pensamento geográfico, fazendo uma associação entre conteúdos conceituais, mas também a competências gerais e específicas que orientam o desenvolvimento do estudante.

A categoria paisagem é apresentada como um instrumento de mediação entre o conhecimento teórico e a experiência vivida, permitindo que os estudantes interpretem e compreendam os diferentes lugares e contextos do mundo em que vivem (Brasil, 2018).

Dessa forma, a BNCC reconhece a paisagem como uma ferramenta pedagógica estratégica para integrar aspectos físicos, sociais, culturais e simbólicos, estimulando no ensino de Geografia uma abordagem que vai além da memorização de dados e da descrição objetiva, promovendo a análise crítica e a percepção sensível do espaço.

No Ensino Fundamental, a paisagem é trabalhada no eixo “O sujeito e seu lugar no mundo”, sendo estudada como meio de leitura e interpretação das dinâmicas espaciais e temporais (Brasil, 2018, p. 385), enquanto no Ensino Médio destaca-se sua importância na formação da identidade, na compreensão das dinâmicas socioespaciais e na percepção das desigualdades socioambientais, particularmente alinhada de forma transversal a todas as competências específicas de ciências humanas e sociais para o ensino médio (Brasil, 2018, p. 570).

Além disso, a BNCC valoriza o protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a utilizar diferentes linguagens, inclusive imagéticas, artísticas e tecnológicas, e a realizar trabalhos de campo, promovendo autonomia intelectual, pensamento crítico e atuação cidadã.

O documento organiza as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de modo a problematizar categorias essenciais à formação dos estudantes, como Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, política e Trabalho (Brasil, 2018, p. 561).

Sendo assim a BNCC contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho ao reforçar a paisagem como elemento central para a construção do conhecimento geográfico, enfatizando sua dimensão empírica e simbólica, e ao valorizar a percepção sensível dos estudantes, sua autonomia intelectual e protagonismo.

Ao propor o uso de diferentes linguagens, incluindo as imagéticas e tecnológicas, e incentivar trabalhos de campo, a BNCC legitimou a produção audiovisual das paisagens locais como estratégia pedagógica para explorar experiências, memórias e significados, integrando saberes teóricos e vivenciais na aprendizagem.

O *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*, segue as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, organizando o ensino por áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2021).

O documento ressalta a importância das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação integral dos estudantes, destacando “o estudo do ser humano e suas relações com o ambiente como forma de compreender o mundo” (Santa Catarina, 2021, p. 62).

No componente de Geografia, este documento curricular estadual define o espaço geográfico como objeto de estudo, estruturado por categorias como espaço, lugar, paisagem, região, território, redes e natureza, destacando que “o conhecimento geográfico contribui para uma formação humana, capaz de reconhecer diferenças, estranhar desigualdades e compreender contradições presentes no espaço” (Santa Catarina, 2021, p. 67).

Em relação à paisagem, o documento determina que a prática de ensino deve permitir aos estudantes compreender o papel das sociedades na produção do espaço, aplicando conceitos estruturantes da Geografia, incluindo paisagem, em situações cotidianas, ele a considera como objeto de conhecimento dentro da categoria espaço, vinculando-a a habilidades previstas na BNCC, como o uso crítico e ético de linguagens cartográficas, gráficas, iconográficas e digitais, para produzir conhecimento, comunicar-se e exercer protagonismo (Santa Catarina, 2021).

Dessa forma, o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* reforça que a paisagem, enquanto objeto de conhecimento geográfico, deve ser abordada a partir de situações concretas e do cotidiano dos estudantes, articulando experiências sensíveis, memórias e percepções.

Essa orientação curricular dialoga diretamente com os documentos nacionais, como os PCNs e a BNCC, que também valorizam a leitura crítica e a interpretação das paisagens locais, promovendo protagonismo estudantil e o uso de diferentes linguagens na construção do conhecimento.

Para a pesquisa aqui desenvolvida, essas diretrizes legitimam a proposta de envolver os estudantes na produção audiovisual das paisagens do município, integrando teoria, prática e experiência vivida, e estabelecem um fundamento sólido para as contribuições de autores que refletem sobre o ensino de Geografia e a abordagem da paisagem em sala de aula.

O estudo da paisagem no ensino de Geografia articula as orientações dos documentos curriculares com as contribuições de autoras que fundamentam práticas pedagógicas centradas na experiência e percepção dos estudantes.

Nesse sentido, compreender a paisagem como objeto de conhecimento envolve considerar suas dimensões sensíveis, sociais e culturais, bem como planejar metodologias que permitam aos estudantes observar, interpretar e representar o espaço vivido.

Para complementar as relações entre o ensino da paisagem e as orientações curriculares, apresentam-se de forma sintética as perspectivas de Callai (2020), Panizza (2014), Cavalcanti (2022) e Silva (2019), destacando como cada uma contribui para a reflexão sobre o ensino de paisagem e para a construção de práticas didáticas que valorizem a experiência concreta dos estudantes.

Callai (2020), adota uma postura dialética, ressaltando que “a compreensão da paisagem possibilita a leitura do mundo vivido pelos estudantes, exigindo instrumentos metodológicos que envolvam observação, descrição, interpretação e representação” (Callai, 2020, p. 63).

Panizza (2014) complementa essa visão ao afirmar que a paisagem é o ponto de partida para a aprendizagem, permitindo que o estudante, mesmo nos primeiros anos, caracterize de forma subjetiva seu espaço vivido (Panizza, 2014).

Cavalcanti (2022) reforça que o ensino deve “desenvolver o pensamento geográfico, explorando a paisagem como conceito estruturante, estimulando a observação, a imaginação e a descrição, articulando elementos visíveis e invisíveis e considerando o contexto social, histórico e cultural” (Cavalcanti, 2022, p. 47).

Silva (2019) amplia essa abordagem ao propor a incorporação dos sentidos: tato, paladar, olfato e audição, para compreender paisagens culturais distintas, como sonoras, olfativas e gustativas.

Todas essas contribuições dialogam com as orientações dos documentos curriculares, como a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, que valorizam a leitura crítica das paisagens, o protagonismo estudantil e o uso de diferentes linguagens, incluindo práticas de campo e recursos audiovisuais.

Na sequência didática desta pesquisa, essas diretrizes e referenciais teóricos fundamentaram a produção de vídeos sobre paisagens locais, integrando experiência sensível, percepção e construção de conhecimento geográfico.

Dessa forma, tanto os documentos quanto os referenciais teóricos reforçam a necessidade de práticas didáticas intencionais que conectem vivência, percepção e aprendizagem. Na próxima seção, será explorada a Geopoética das paisagens, evidenciando como essa perspectiva permite aprofundar o vínculo entre sentidos, afetos e significados na experiência espacial dos estudantes.

3.5 Geopoéticas do Ver e do Sentir: quando a arte e a literatura desvelam a paisagem geográfica

"A Geopoética é uma abertura do mundo e uma arte de habitar a Terra poeticamente." -

Keneth White, 1994

A Geopoética é um termo criado pelo escritor franco-escocês Kenneth White (1936–2023), poeta, ensaísta e pensador. Trata-se de uma abordagem intelectual que articula literatura, filosofia e reflexão sobre o espaço, buscando compreender as paisagens como experiências sensíveis e significativas que conectam o ser humano ao mundo.

Segundo os textos disponíveis no site do *Instituto Internacional de Geopoética* (<https://www.institut-geopoetique.org/pt>), que serviram de referência para as discussões aqui apresentadas, sua obra transcende as fronteiras tradicionais do conhecimento, integrando temas relacionados à natureza, ao espaço geográfico e à condição humana.

Segundo o Instituto Internacional de Geopoética (2025), ao longo de sua carreira, White desenvolveu uma abordagem que mistura a escrita poética com reflexões geográficas e culturais, posicionando-o como uma figura singular na literatura.⁴

A partir desse conceito, Kenneth White desenvolveu uma abordagem multidisciplinar que parte de uma relação de sensibilidade e inteligência com a Terra em seus mais variados aspectos.

⁴ Dados retirados do site: <https://www.institut-geopoetique.org/pt>, na seção "Textos Fundadores" escritos pelo próprio Keneth White. Acesso em: 20/10/2025.

A Geopoética oferece uma visão não reducionista da relação do ser humano com a Terra, dialogando com as ideias de Dardel (2015) e seu conceito de “Geograficidade”. Ambas as perspectivas rejeitam uma compreensão meramente técnica, funcional ou objetiva do espaço geográfico, propondo, em vez disso, uma vivência profunda, sensível e simbólica do mundo.

Fazendo algumas reflexões sobre a convergência conceitual entre os dois autores, observa-se que, a partir de sua obra *O homem e a Terra*, Dardel (2015) considera a Geografia como uma ciência da experiência vivida do espaço. Nessa perspectiva, o espaço é vivido e sentido e não somente medido ou objetivado.

Já White, por sua vez, com a Geopoética, propõe uma nova maneira de pensar e habitar a Terra, através da articulação entre conhecimento, poesia e caminhada, em um gesto que une sensibilidade, ciência e estética.

Com relação ao método, é visível a aproximação dos dois autores com o pensamento fenomenológico. Dardel (2015) recorre à fenomenologia para entender como o ser humano vive, percebe e dá sentido à Terra: “a geografia é o saber do lugar. Saber vivido, sentido, experimentado” (Dardel, 2015, p. 53), neste sentido, fica implícito em sua obra que a geografia pode ser considerada como uma ciência da experiência terrestre.

Portanto, ele entende a geografia como uma ciência que não é somente empírica ou técnica, mas como uma forma de compreender a vivência do homem no mundo, tal como ela é experimentada, ou seja, a Terra como horizonte existencial.

A fenomenologia, aparece em Dardel como um método de aproximação ao real e ao vivido, uma geografia que considera a relação existencial do ser humano com o espaço, reconhecendo que o lugar é experimentado e não somente observado, priorizando a descrição da experiência consciente do espaço, e não apenas suas formas físicas ou objetivas.

White (2025), em seu texto “*O Grande Campo da Geopoética*”,⁵ também parte de uma crítica à abstração moderna e propõe uma “poética do mundo”, ancorada na experiência direta dos lugares, do movimento, do espaço vivido, ou seja, uma espécie de fenomenologia poética.

⁵ Disponível em <https://www.institut-geopoetique.org/pt.Acesso> em 20/10/2025.

Kozel (2012), em seu artigo intitulado: *Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a “natureza”*, cita White (1990) para definir a Geopoética e sua aplicação nos estudos geográficos:

White (1990) elaborou o conceito de Geopoética inspirado numa visão de mundo integrada e significativa, onde o ser humano e as “coisas do mundo” compõem um único universo integrado pela Geopoética. Ele ressalta o conhecimento sobre o universo como uma unidade e a Geopoética o elemento unificador, considerando o planeta Terra como o cerne desse pensar (Kozel, 2012, p. 66).

Em 1989, White fundou o Instituto Internacional de Geopoética, abrindo um campo de trabalho com o objetivo de desenvolver e estimular pensamentos consolidados há anos e, desta forma, fomentou a pesquisa e a criação.

Anos depois da criação do instituto, surgiram centros de pesquisa e ateliês em diversos países da Europa, América do Norte e América do Sul, onde grupos de artistas, escritores, professores e outros profissionais se formaram, os resultados destes trabalhos encontram-se reunidos no site que foi mencionado anteriormente (Instituto Internacional de Geopoética, 2025).

A partir do conceito fundamental e multidisciplinar da Geopoética, alguns autores da Geografia, especialmente da vertente humanista e cultural, buscam promover discussões sobre seu uso nos estudos geográficos e sua relação com o ensino de Geografia.

Com base na Geopoética, os estudos da paisagem concentram-se nas relações subjetivas entre o homem e a natureza, buscando explorar dimensões subjetivas, como sentimentos, experiências, memória, afetividade e poética.

Freiesleben, Sales e Peluzio, em sua obra *Por uma Geopoética da paisagem na prática didática* (2018), especificam que, para estabelecer uma maior conexão entre os sujeitos e suas paisagens, é necessário partir das perspectivas de Tuan sobre a relação sujeito-espaço-lugar,

O ser humano é o único ser capaz de elaborar símbolos e expressar seus sentimentos, sendo assim, o sujeito constrói uma significação singular em relação aos sentimentos e afetos sobre o seu lugar. Essa perspectiva pode ser aplicada para repensar e potencializar metodologias de ensino que buscam essa aproximação sujeito-espaço-lugar, com o intuito de aprimorar o processo ensino-aprendizagem nos estudos do espaço (Tuan apud Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019, p. 58).

Atualmente, observa-se que nos espaços educacionais do ensino básico há uma escassa valorização e implementação de metodologias adequadas para as abordagens dessa vertente da Geografia, especialmente no que diz respeito à aplicação

de temas que poderiam contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz, conectada com a realidade dos estudantes e que favorecesse seu engajamento com o conteúdo.

Dessa forma, o presente trabalho adotou uma abordagem didática da paisagem sob a ótica da Geopoética, estabelecendo um diálogo com as contribuições de Kozel (2012), Silva (2019) e Freiesleben, Sales e Peluzio (2019), de modo a fundamentar a proposta de envolver os estudantes na observação, interpretação e representação das paisagens locais.

Essa perspectiva orientou a produção audiovisual realizada pelos estudantes, articulando experiências sensíveis, percepção e construção de conhecimento geográfico, integrando teoria e vivência no estudo das paisagens do município.

A partir do embasamento teórico dos autores, o trabalho foi conduzido com o objetivo de identificar a diversidade, as experiências e as percepções das paisagens de espaços próximos aos estudantes, ao mesmo tempo em que os aproximava da abordagem da Geopoética das paisagens, que segundo Freiesleben, Sales e Peluzio (2019),

Define-se como uma prática de profunda vivência no mundo, traçando um paralelo entre paisagens mentais e paisagens narradas como um momento de reflexão e ressignificação do espaço e de reconexão com o lugar e consigo próprio (um mergulho no íntimo de cada um) procurando despertar os sentidos em relação ao mundo percebido e vivido (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019, p. 55).

Isso reforça o que já foi abordado anteriormente, destacando que as diferentes vertentes da ciência geográfica podem oferecer perspectivas variadas para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à leitura, compreensão e interpretação da paisagem, por meio da análise de elementos que evidenciam a relação dos indivíduos (ou grupos sociais) com o espaço geográfico imediato.

Nesse contexto, a Geopoética se apresenta como uma abordagem para transformar as narrativas sensíveis das paisagens do município em conhecimento geográfico isso foi possibilitado por meio de produções textuais e narrativas, mas também por experimentações que compuseram a sequência didática: aulas expositivas dialogadas, construção de um mural virtual, trabalho com fotografias, oficinas de produção de vídeos e, por fim, a elaboração dos próprios vídeos pelos estudantes.

Esses procedimentos, articulados a registros individuais e discussões coletivas, deram visibilidade às experiências de pertencimento e aos significados atribuídos ao espaço vivido.

Os instrumentos de análise, fundamentados na Análise Textual Discursiva, possibilitaram a interpretação das produções, enquanto os critérios de avaliação contemplaram tanto a dimensão poética e expressiva das narrativas quanto a capacidade de relacionar essas experiências com conceitos e categorias da Geografia. Assim, evidencia-se o salto da experiência sensível para a construção de um conhecimento geográfico crítico e reflexivo.

Assim, ao abordar o conceito de paisagem de forma acessível, significativa e relevante para o estudante, busca-se integrar a Geopoética como uma abordagem capaz de despertar o interesse e o pensamento crítico.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“A discussão do método é uma preocupação que atinge todos àqueles que se comprometem com a busca de novas perguntas e respostas, por meio da ciência, para a solução de causas humanas.”

-Rodrigo Capelle Suess

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados nesta dissertação, detalhando a forma como a pesquisa foi planejada e desenvolvida no contexto do ensino de Geografia.

O foco do estudo foi a compreensão das experiências, percepções e interpretações dos estudantes em relação às paisagens locais, articuladas à produção audiovisual como recurso pedagógico.

Serão descritas as abordagens teóricas que fundamentaram a investigação, as escolhas metodológicas que permitiram observar e registrar o olhar dos estudantes sobre o espaço vivido, bem como os procedimentos adotados para análise e interpretação dos dados coletados.

4.1 A Escuta do Mundo: percursos fenomenológicos na construção da pesquisa geográfica

A partir das leituras realizadas durante o processo de revisão bibliográfica para a composição do referencial teórico, bem como da elaboração da sequência didática

e de seus objetivos, a fenomenologia revelou-se como um campo possível e pertinente, permitindo o desenvolvimento da pesquisa de modo mais coerente com o problema e com as finalidades estabelecidas.

A origem do método fenomenológico encontra-se na filosofia de Edmund Husserl (1859–1938) e foi posteriormente desenvolvida por pensadores como Maurice Merleau-Ponty (1908–1961).

Trata-se de um método que não se limita a considerar o sujeito como um mero observador subjetivo do espaço, mas como o polo constituinte da experiência: toda realidade aparece na consciência e ganha sentido pela intencionalidade, isto é, pela relação consciência–mundo (Relph, 1970 apud Holzer, 2016).

Essa perspectiva permite compreender que a paisagem e o lugar não são apenas “sentidos”, mas constituídos na vivência intencional que envolve corpo, memória, linguagem e cultura (Holzer, 2016).

Assim, para a fenomenologia, o foco não está no objeto em si, mas na relação indissociável entre sujeito e mundo, sendo as percepções e experiências humanas fundamentais, pois é nelas que o mundo se mostra e adquire significado (Relph, 1970 apud Holzer, 2016).

Aplicando as concepções deste método às pesquisas em educação geográfica percebe-se que é bastante útil, principalmente se a base teórica possui uma abordagem de caráter mais humanista.

Segundo Suess e Leite (2017), “a aproximação da Geografia com a fenomenologia busca a valorização do ser humano e sua experiência espacial” (Suess e Leite, 2017, p. 150), e também, de acordo com esses mesmos autores, a fenomenologia tem a capacidade de atribuir,

A reflexão e ação sobre o ensinar/aprender, o que ensinar/aprender, o como ensinar/aprender, pautado na subjetividade dos sujeitos, num determinado lugar e momento de mundo. Por isso, possibilita um ensino de Geografia que oriente à cidadania e a compreensão do mundo vivido (Suess e Leite, 2018, p.177).

Relacionando essa discussão a respeito do método fenomenológico com a sequência didática aplicada no contexto da Geografia escolar pode-se afirmar seguramente que a escolha do método fenomenológico foi acertada, já que a partir de seus fundamentos ele destaca-se por priorizar a experiência vivida dos sujeitos e a percepção individual dos fenômenos espaciais, podendo-se afirmar que ele é,

Um procedimento para descrever o mundo cotidiano da experiência imediata do homem, incluindo suas ações, lembranças, fantasias e percepções; ele

não é um método de análise ou explicação de qualquer mundo objetivo ou racional através do desenvolvimento de hipóteses e teorias prévias (Relph, 1970 apud Holzer, 2016, p. 144).

No tocante a questão histórica e da sua origem, o encontro do método fenomenológico aplicado a ciência geográfica ocorre durante as mudanças de paradigmas epistemológicos entre os anos de 1960 e 1970.

Holzer (2016), destaca que a fase marcante de pesquisas geográficas que utilizam a abordagem fenomenológica surge no final dos anos de 1960 através de um grupo de geógrafos ligados à renovação humanista e cultural que buscavam uma identidade própria.

Eles almejavam uma base filosófica que os distinguisse dos neopositivistas. Nessa época destacam-se os trabalhos de Buttimer (1969) e Edward Relph (1970), que foi o pioneiro em explorar as possibilidades da fenomenologia como aporte filosófico capaz de unir esses geógrafos (Holzer, 2016, p. 143). Segundo Holzer (1997), esse encontro surge, inicialmente da ideia de

Uma concepção de mundo que seja diversa da cartesiana e positivista que tem dominado a ciência nos últimos séculos. Sua pretensão é de relacionar de uma maneira holística o homem e seu ambiente ou, mais genericamente o sujeito e o objeto, fazendo uma ciência fenomenológica que extraia das essências a sua matéria prima (Holzer, 1997, p. 77).

Reafirmando as ideias de Holzer (2016), os autores Suess e Leite, confirmam que o encontro da fenomenologia nas pesquisas geográficas ocorre a partir das abordagens humanistas e culturais, principalmente a partir da abordagem humanista, a qual é responsável por uma perspectiva mais transparente e sistemática desse arcabouço filosófico na atualidade no Brasil (Suess e Leite, 2017).

Utilizando a obra desses autores e de outros que discutem as relações entre o método fenomenológico e a ciência geográfica é muito perceptível que a fenomenologia é utilizada principalmente em pesquisas que procuram interpretar a relação entre o ser humano e o espaço geográfico de maneira mais existencial.

Então, ao invés de analisar apenas dados quantitativos ou modelos espaciais, o enfoque fenomenológico nas análises geográficas privilegia a compreensão das categorias espaciais como experiência, o que permite investigar como os indivíduos constroem sentido em relação ao ambiente em que vivem. Isso inclui aspectos como memória, identidade, afetividade e pertencimento.

Utilizando a concepção de Dardel (2015), o método fenomenológico contribui para uma abordagem mais qualitativa e interpretativa da realidade geográfica e de

sua “Geograficidade” (Dardel, 2015, p. 31), aprofundando a compreensão das dimensões simbólicas e subjetivas do espaço.

Nesse sentido, a utilização da fenomenologia, possui a intenção de “aproximar as ciências das nossas vidas, ações e projetos, a partir das experiências anteriores aos conceitos e aos juízos” (Holzer, 1997, p. 78), abrindo caminho para pesquisas que dialogam com a antropologia, a sociologia e a psicologia ambiental.

Para justificar a escolha da fenomenologia enquanto método desta pesquisa, destaca-se que a proposta inicial consistia em utilizar as narrativas, as imagens e atividades envolvendo a produção de vídeos no ensino da Geografia escolar, valorizando a concepção da Geopoética com o objetivo de analisar as percepções e experiências dos estudantes em relação à paisagem.

Nesse sentido, entende-se a Geopoética como “uma geografia do interior, do íntimo” (Freiesleben, Sales e Pelúzio, 2019, p. 55). Assim, a abordagem fenomenológica mostrou-se adequada por permitir valorizar narrativas, sensações e vivências dos estudantes em seu espaço cotidiano.

Também relacionado ao que foi exposto até aqui, entende-se que a metodologia constitui um pilar essencial em qualquer processo de pesquisa, pois assegura a organização e a validação dos procedimentos empregados na construção do conhecimento.

Conforme destacam Suess e Leite (2017), “a partir do método a Geografia, como as demais ciências, se posiciona diante das suas abordagens em relação ao modo de pensar a produção da espacialidade” (Suess e Leite, 2017, p. 151).

Dessa forma, é por meio de um caminho metodológico bem estruturado que se estabelecem diretrizes, técnicas e instrumentos capazes de orientar o pesquisador desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados. Nessa perspectiva, Gil (2010) ressalta que a metodologia,

É um dos elementos fundamentais de qualquer trabalho científico, pois é ela que orienta o pesquisador na escolha dos procedimentos adequados para a coleta, o tratamento e a interpretação dos dados, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos (Gil, 2010, p. 26).

Na concepção inicial deste trabalho, emergiram diversas dúvidas acerca do caminho metodológico a ser seguido, uma vez que o aporte teórico e a proposta inicial da sequência didática direcionavam-se para conceitos da Geografia Humanista.

Tal orientação exigia uma abordagem de pesquisa mais voltada à subjetividade e à percepção dos estudantes em relação à categoria paisagem. Nesse sentido, as

palavras de Moraes e Galiuzzi (2016) expressam adequadamente essa inquietação metodológica, ao indicarem a necessidade de algo que “ajudasse a explicitar com clareza o tipo de cientificidade implícito no trabalho que estava realizando” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 17).

Para que a temática proposta e os objetivos fossem alcançados, a pesquisa foi desenvolvida a partir de alguns procedimentos técnicos que estavam baseados principalmente no levantamento bibliográfico a respeito do tema, nas atividades propostas em uma sequência didática (discussões, debates, atividades práticas, dentre outros), nos contatos e diálogos com os estudantes, nas pesquisas de campo para as produções dos filmes e finalmente nos filmes produzidos e editados e exibidos.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de artigos acadêmicos, capítulos de livros, livros, monografias, dissertações e teses. Dessa forma, realizou-se a leitura dos materiais bibliográficos com os seguintes focos: exploratório (para conhecer a ideia geral da obra e do autor); seletivo (anotar e extrair do texto as informações e citações diretas que pudessem corroborar com a pesquisa); analítico e interpretativo (reflexões e leituras realizadas por meio de citações indiretas).

Os artigos científicos para compor o “estado da arte” da pesquisa foram encontrados nas plataformas digitais Periódicos CAPES e Google Acadêmico. O critério de pesquisa das fontes e acervos levou em consideração a relevância para o estudo do tema e do problema proposto e a época em que os artigos foram produzidos, priorizando pesquisas mais recentes sobre o assunto, tendo um recorte espacial as produções de artigos no período dos últimos vinte anos (2005-2025).

Utilizou-se como critério de busca destes artigos a pesquisa booleana utilizando alguns conceitos-chave, tais como: “Aprendizagem Significativa”; “Ensino de Geografia”; “Produção de vídeos e ensino de Geografia”; “Paisagem”; “Paisagem e Geografia Humanista”; “Paisagem e ensino de Geografia”; “Geopoética da paisagem”; “Fenomenologia e Geografia”; dentre outros que foram necessários para o embasamento teórico e referencial deste trabalho.

Durante o desenvolvimento da sequência didática utilizou-se também o procedimento da pesquisa de campo porque, a partir das produções dos filmes feitas pelos estudantes, ocorre “a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente” (Lakatos e Marconi, 2003), partindo do registro das imagens de lugares e objetos que auxiliam o estudante a construir a ideia de percepção da paisagem, identidade e diversidade cultural local a partir dos temas pesquisados.

Portanto, nesta etapa, a pesquisa de campo ganha novas dimensões, pois as produções em formato audiovisual documentam os elementos físicos e humanos observados e promovem a leitura sensível e interpretativa da paisagem.

A gravação de vídeos pelos próprios estudantes estimula a análise reflexiva do espaço vivido, valoriza os saberes locais e amplia a capacidade de comunicação geográfica, como expõe Ferreira (2019), a atividade com filmes está baseada na “busca por uma Geografia escolar que seja vista com o seu potencial de conhecimentos que emergem na multiplicidade que está no lugar com suas subjetividades, historicidades” (Ferreira, 2019, p. 49).

Pode-se compreender que o uso de vídeos como produto e processo da pesquisa de campo fortalece o protagonismo discente, e potencializa o ensino da Geografia com recursos interdisciplinares e tecnológicos.

Como já discutido anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa inspirou-se no método da fenomenologia aliado a abordagem da Geopoética das paisagens, buscando uma compreensão do problema a partir do entendimento das experiências e da subjetividade dos estudantes a respeito da categoria paisagem.

Neste sentido, pode-se utilizar as ideias de Dardel (2015) para sintetizar a escolha deste caminho metodológico tendo em vista que,

A paisagem não é apenas o que se vê, mas aquilo que se vive; ela se oferece à existência humana como uma presença sentida, experimentada, e é a partir dessa relação fenomenológica que a Geopoética das paisagens encontra seu fundamento, revelando a profundidade sensível do espaço habitado (Dardel, 2015, p. 87)

A partir dessa perspectiva, a sequência didática adotou procedimentos que estimulam os estudantes a registrar suas experiências e sensações em relação aos lugares vivenciados, por meio de fotografias, narrativas e produções audiovisuais, permitindo que a vivência da paisagem seja central no processo de aprendizagem.

Vale a pena considerar que enquanto caminho metodológico a articulação entre a fenomenologia e a Geopoética das paisagens representa um esforço por reencantar a geografia, resgatando a dimensão estética, existencial e simbólica dos lugares. Neste contexto, a respeito da abordagem Geopoética, Freiesleben, Sales e Peluzio (2019) afirmam que,

Existem exigências a serem seguidas para que haja Geopoética, tendo, assim, que atender ao requisito de descrever paisagens ou espaços geográficos por meio de um estilo poético que contemple os discursos e narrativas de sujeitos envolvidos intimamente naquele espaço em que se realiza a ação de investigar ou estudar (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019, p. 56).

Trata-se de uma abordagem que reconhece que a paisagem é mais do que cenário: é um território de afetos, memórias e criação. Nesse sentido, pensar a paisagem fenomenologicamente e poeticamente é abrir espaço para uma geografia que escuta o mundo e não apenas o mede.

Finalizando a apresentação do caminho metodológico seguido por esta pesquisa, é importante destacar que, por se tratar de um estudo desenvolvido a partir de uma sequência didática, as técnicas de coleta de dados foram aplicadas durante as atividades realizadas em interação com os estudantes, complementadas pelas observações realizadas em sala de aula,

Na observação participante, o pesquisador produz as informações por meio de sua inserção e participação no cotidiano do grupo, comunidade ou organização que estuda. Ele observa os indivíduos selecionados para verificar as situações com que se deparam habitualmente e como se comportam diante delas (Silva e Mendes, 2016, p. 217).

Nessa perspectiva, a observação participante desempenhou papel central, permitindo que o pesquisador se inserisse no cotidiano dos estudantes e registrasse como eles se envolviam com as situações propostas. Essa abordagem metodológica proporcionou o suporte necessário para compreender a dinâmica da aprendizagem e serve de base para a próxima seção, que detalhará o desenvolvimento da sequência didática e seus procedimentos em sala de aula.

5. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 Cuidados éticos aplicados à pesquisa

Antes do desenvolvimento da sequência didática da pesquisa, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFC – Instituto Federal Catarinense.

A primeira tramitação ocorreu com o envio do projeto para ser analisado através da Plataforma Brasil⁶ no dia 22/08/2024, sendo que a aprovação ocorreu no dia 18/08/2025 a partir do parecer n. 7.774.028, expedido pelo referido Comitê de Ética e encontra-se nos anexos deste trabalho.

⁶ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep.

Complementarmente, a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos reveste-se de especial relevância por envolver diretamente estudantes da educação básica, incluindo participantes menores de idade, grupo reconhecido pelas normativas éticas brasileiras como população em condição de maior vulnerabilidade.

Nesses casos, a apreciação ética torna-se imprescindível para assegurar a proteção integral dos participantes, garantindo o respeito à dignidade humana, à autonomia, à privacidade e à integridade física, psicológica, social e cultural dos envolvidos.

O Comitê de Ética em Pesquisa desempenha papel fundamental ao avaliar os riscos e benefícios do estudo, a adequação dos procedimentos metodológicos e a clareza dos instrumentos de coleta de dados, bem como a forma de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmado pelos responsáveis legais, e do Termo de Assentimento, quando aplicável, pelos próprios estudantes. Tal avaliação visa assegurar que a participação seja voluntária, consciente e livre de qualquer forma de constrangimento, coerção ou exposição indevida.

Além disso, a aprovação ética confere legitimidade científica e institucional à pesquisa, alinhando-a aos princípios estabelecidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Desse modo, o cumprimento das exigências éticas não se limita a um procedimento formal, mas constitui parte indissociável do rigor metodológico e da responsabilidade social do pesquisador, especialmente em investigações realizadas no contexto escolar, onde relações de autoridade e confiança exigem cuidados éticos ainda mais criteriosos.

5.2 Contextualização do território e da unidade escolar de referência da pesquisa

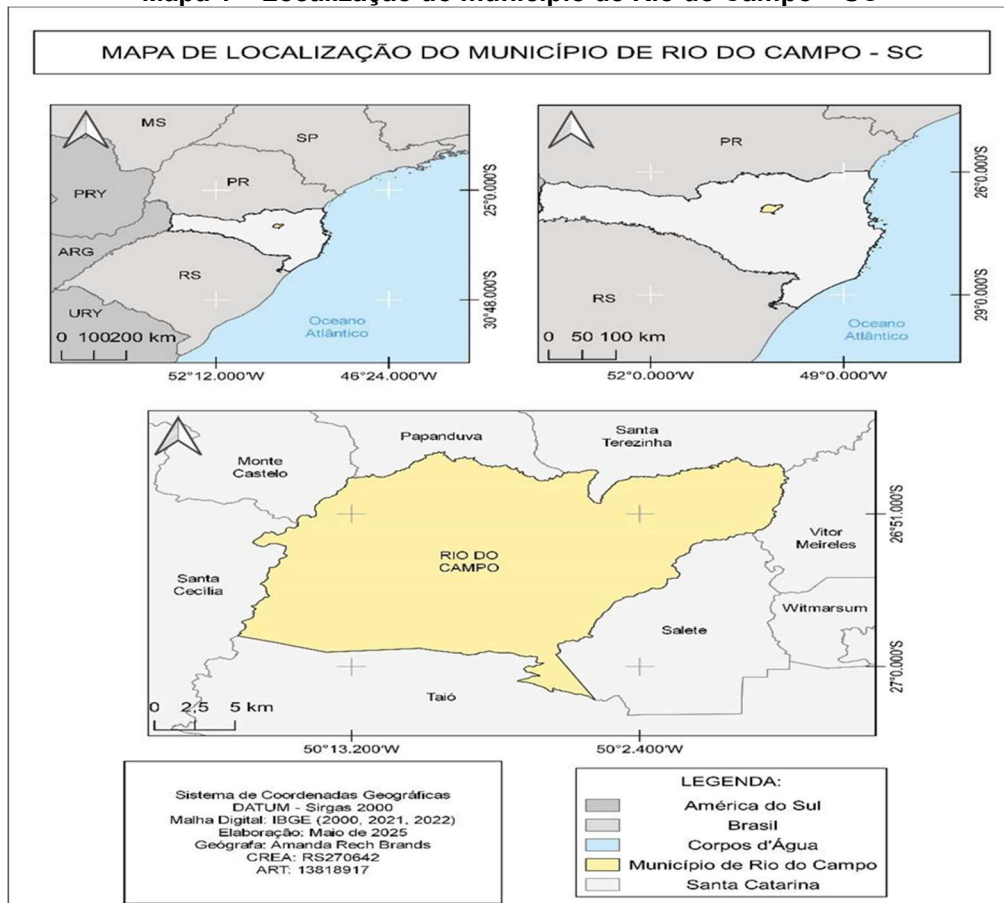
A Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello (Figura 1), localizada no município de Rio do Campo (SC) (Ver Mapas 1 e 2), é a única instituição que oferece o Ensino Médio na cidade, atendendo estudantes das áreas urbana e rural.

Figura 1 - Imagens da Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello



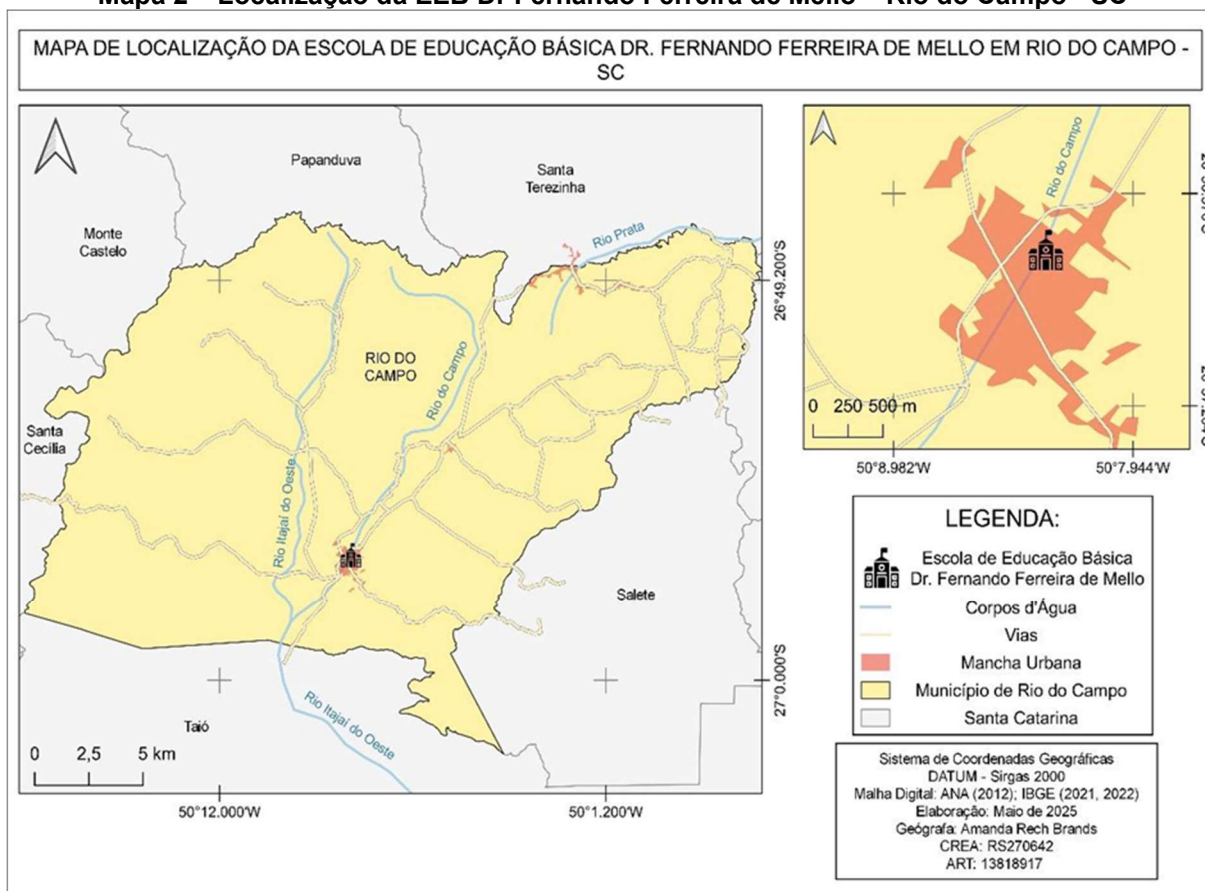
Fonte: autoria própria

Mapa 1 – Localização do município de Rio do Campo – SC



Fonte: Fonte: IBGE (2000, 2021, 2022)
Elaboração: Brands (2025)

Mapa 2 – Localização da EEB Dr Fernando Ferreira de Mello – Rio do Campo - SC



Fonte: ANA (2012); IBGE (2021, 2022)
Elaboração: Brands (2025)

Essa característica torna a escola um espaço central de socialização e formação juvenil no município, reunindo diferentes realidades e experiências ligadas às paisagens locais.

Com cerca de 560 estudantes distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio, a escola reflete a diversidade sociocultural da comunidade, composta por descendentes de italianos, alemães, poloneses, afrodescendentes e caboclos.

Essa pluralidade cultural, associada à forte relação dos estudantes com o território em que vivem, oferece um contexto fértil para desenvolver práticas educativas que valorizem as experiências e percepções dos estudantes sobre o espaço.

Por ser referência educacional e ponto de encontro de distintas vivências e modos de habitar, a escola configura-se como um ambiente propício à proposta desta pesquisa pois busca aproximar o ensino de Geografia das paisagens vividas pelos jovens por meio da produção audiovisual.

A turma participante da pesquisa é composta por 22 estudantes do 3º ano do Ensino Médio do turno matutino, todos residentes no próprio município, o que reforça a ligação entre o trabalho desenvolvido e o contexto local.

5.3 Escolha da turma

O principal critério para a escolha da turma de estudantes que participaram da pesquisa foi selecionar aquela que apresentasse maior diversidade, incluindo estudantes provenientes tanto da área rural do município quanto de sua sede urbana, uma vez que a intenção era construir um produto capaz de expressar uma variedade mais ampla de produções audiovisuais, refletindo a percepção das paisagens do espaço rural e urbano do município.

Para tanto, a partir da análise da ficha de matrícula e do endereço de origem dos estudantes fornecidos pela secretaria da escola, optou-se pela turma 3ª Série 01 do turno matutino, que apresentou a maior diversidade de estudantes em relação aos objetivos da pesquisa.

A turma escolhida é composta por 22 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Além disso, já possuem familiaridade com o trabalho do pesquisador, pois este é professor efetivo da escola e trabalhou com os estudantes desde que ingressaram no 6º ano do ensino fundamental, no ano de 2019.

Tal experiência prévia pode ser considerada um fator positivo para a pesquisa, pois permite perceber a evolução dos estudantes ao longo do tempo, bem como conhecer suas habilidades e limitações, contribuindo para uma condução mais adequada das atividades propostas.

Figura 2 - Visão geral da turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

O critério de exclusão de outras turmas para esta pesquisa está relacionado principalmente ao conteúdo abordado, bem como às competências e habilidades exigidas para o conhecimento e a prática das atividades de narrativas, utilização de imagens, desenhos e produção de vídeos, correspondentes ao desenvolvimento do componente curricular de Geografia no ensino médio.

Optou-se por trabalhar com uma única turma, também considerando o tempo disponível para a conclusão do curso de mestrado, bem como a realização de todas as etapas da pesquisa e a elaboração do trabalho final a partir da coleta e análise dos dados.

A escolha da turma levou em conta critérios objetivos relacionados à composição dos estudantes e à viabilidade do desenvolvimento da sequência didática. Foi selecionada a turma do turno matutino, composta por estudantes sem vínculo formal de trabalho, garantindo maior disponibilidade para a realização de atividades extraclasses, especialmente as produções de vídeo previstas na pesquisa.

Além disso, a seleção priorizou estudantes do ensino médio, em razão da maior maturidade e das habilidades técnicas necessárias para o manuseio de recursos tecnológicos, competências essenciais para a execução das propostas da sequência didática.

Por esse motivo, foram excluídas as turmas do ensino fundamental, cujos estudantes ainda não desenvolveram plenamente tais habilidades e experiências, garantindo que a turma escolhida oferecesse condições adequadas para a coleta de dados e para o acompanhamento das percepções e vivências dos estudantes em relação ao espaço em que estão inseridos.

5.4 Apresentação do pesquisador e diagnóstico da turma

Na fase de contato inicial com os estudantes, foram distribuídos e lidos coletivamente os procedimentos éticos da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinados aos responsáveis legais dos menores de 18 anos ou legalmente incapazes.

Os termos foram entregues pessoalmente em sala de aula, e foi explicado aos estudantes a importância da assinatura desses documentos para o início das atividades da pesquisa.

Nesta etapa diagnóstica, o objetivo principal foi identificar a familiaridade da turma com tecnologias e produção de vídeos, bem como verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre os temas a serem trabalhados ao longo da pesquisa.

Segundo Zabala (1998), compreender os conhecimentos prévios e os potenciais de cada estudante é fundamental para orientar a introdução de novos conteúdos e favorecer a aprendizagem, conceito que o autor denomina “avaliação inicial”.

A partir desse contato inicial, aliado às discussões e problematizações realizadas durante as aulas, os estudantes foram motivados a expressar seus conhecimentos e a produzir vídeos sobre o tema central da pesquisa.

Durante as aulas iniciais, conduzidas de forma dialógica e interativa, a fase de diagnóstico permitiu conhecer as percepções e experiências prévias dos estudantes em relação à paisagem.

Nessa etapa, promoveram-se debates sobre paisagem e memória, tipos de paisagem, percepção sensorial do espaço, aspectos humanos e culturais do município, bem como a abordagem da paisagem sob a perspectiva da “Geopoética da paisagem”.

5.5 Atividades desenvolvidas na sequência didática: experimentações formativas, tecnológicas e expressivas

5.5.1 Experimentação 1 – Conhecer a paisagem

O desenvolvimento da sequência didática teve início com aulas expositivas e dialogadas, buscando aproximar-se da realidade dos estudantes e construir um espaço de diálogo. Essa dinâmica foi orientada pela perspectiva da pesquisa-ação, compreendida, segundo Thiollent (2009), como um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com a ação e a resolução de problemas coletivos.

Nessa abordagem, pesquisadores e participantes estão envolvidos de forma cooperativa e participativa, de modo que o processo investigativo não se limita à coleta de dados, mas se integra à prática pedagógica e à transformação da realidade.

Assim, ao mesmo tempo em que se investiga, também se intervém, numa lógica em que pesquisar é também se deixar pesquisar" ⁷, valorizando o protagonismo dos sujeitos envolvidos e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 3 - Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo "paisagem"



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste sentido, as aulas iniciais foram organizadas e planejadas procurando direcionar a abordagem pedagógica com a questão-problema e os objetivos da pesquisa. Para organização didática da sequência, foram escolhidos os seguintes conteúdos:

- Noções gerais do conceito de paisagem;
- Os elementos da paisagem;
- Percebendo os elementos da paisagem;
- Cada paisagem é de um jeito;
- As paisagens e a identidade dos lugares;
- As mudanças nas paisagens;
- A paisagem e o observador.

Tais conteúdos seguiram àquilo que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) e o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (2021), sendo então utilizado para o desenvolvimento das aulas iniciais a competência 1 da área de ciências humanas proposta pela BNCC (2018):

⁷ MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum: Introdução à Sociologia compreensiva**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1988.

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018, p. 570).

Relacionado as habilidades propostas pela BNCC (2018), foram selecionadas as seguintes habilidades de acordo com os objetivos das aulas iniciais:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
- (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 572).

O início da sequência didática, pautado em aulas expositivas e dialogadas, revela uma prática pedagógica coerente com a fenomenologia e a Geopoética, ao buscar o diálogo com a realidade vivida dos estudantes e valorizar o protagonismo dos sujeitos no processo de conhecer a paisagem.

A adoção da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2009), integra investigação e prática, permitindo que o ato de ensinar se torne também um ato de pesquisar e transformar.

Essa etapa evidencia avanços nas dimensões conceitual, ao trabalhar o conceito de paisagem em sua articulação entre elementos naturais, culturais e identitários; investigativa e reflexiva, ao promover uma atitude crítica e participativa frente ao conhecimento; comunicativa, pela clareza e coerência do diálogo estabelecido em sala; e colaborativa e processual, ao enfatizar a construção coletiva e a cooperação entre professor e estudantes.

Assim, o momento inicial da sequência estabelece bases sólidas para a compreensão sensível e crítica da paisagem, preparando o terreno para as experimentações Geopoéticas que se seguirão.

5.5.2 Experimentação 2 – Construindo um conceito de paisagem

Após as aulas iniciais, foi realizada uma atividade avaliativa e diagnóstica que consistiu na criação de um mural virtual coletivo, utilizando o aplicativo *Padlet*. Essa experiência se inspira na dinâmica de recursos da educação híbrida, bastante disseminada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, especialmente durante o período da pandemia.

De acordo com o *Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, distribuído às escolas em 2023, os Recursos Educacionais Digitais (REDs) assumem papel central ao integrar diferentes linguagens e suportes tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Esses recursos englobam uma variedade de ferramentas: vídeos, jogos, aplicativos, simulações, livros digitais e plataformas interativas, e têm como objetivo tornar a construção do conhecimento mais acessível, envolvente e significativa para os estudantes.

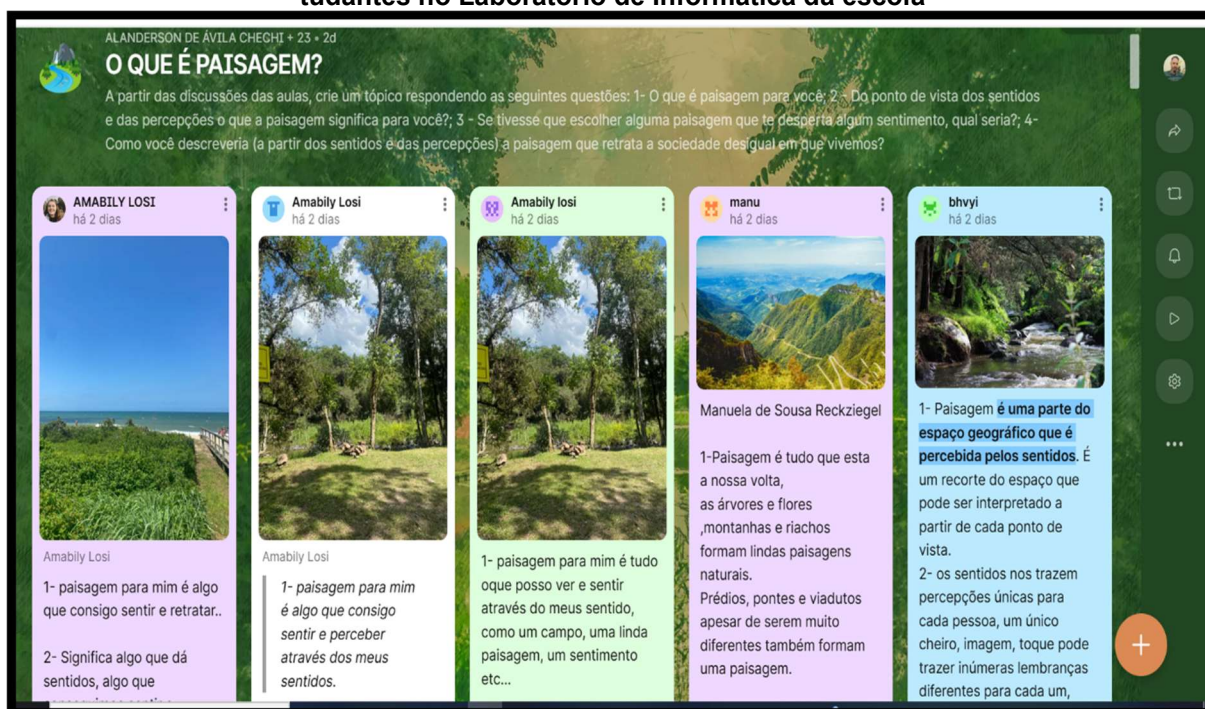
Segundo o documento, no cenário catarinense, essas ferramentas têm possibilitado avanços importantes, sobretudo pela capacidade de promover uma aprendizagem mais personalizada, permitindo que cada estudante tenha acesso a diferentes ritmos e modos de aprender.

Ao transitarem entre momentos presenciais e atividades realizadas em ambientes digitais, os REDs oferecem flexibilidade e ampliam as alternativas metodológicas disponíveis aos professores.

Nesse sentido, tais recursos apoiam o trabalho docente e abrem espaço para práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com a realidade dos estudantes e favorecem sua autonomia no processo educativo. Porém o mesmo documento destaca que o uso intensivo da tecnologia não descarta o papel do professor:

É importante destacar que, mesmo com o uso intensivo de tecnologia, a presença do professor continua sendo fundamental. O docente desempenha um papel ativo na seleção, orientação e integração dos REDs no contexto educacional, garantindo que esses recursos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e às características dos estudantes (Santa Catarina, 2023, p. 34.)

Figura 4 - Resultado do mural colaborativo utilizando a ferramenta Padlet construído pelos estudantes no Laboratório de Informática da escola



Fonte: autoria própria

O Recurso educacional digital utilizado neste caso foi o *Padlet*, a partir de uma atividade de mural virtual onde os estudantes responderam às seguintes questões:

- 1 - Para você, o que é paisagem?
- 2- O que a paisagem significa para você?
- 3- Se tivesse que escolher uma paisagem, qual seria?
- 4- Como você descreveria uma paisagem que retrate a sociedade desigual em que vivemos?

Após a construção do mural (Figura 4), realizou-se a socialização por meio de uma roda de conversa, na qual os estudantes foram convidados a resgatar suas memórias sobre o estudo do conceito de paisagem e o aprendizado adquirido desde o Ensino Fundamental.

Na segunda etapa da experimentação, a montagem do mural virtual coletivo pelo Padlet permitiu que os estudantes expressassem suas percepções e memórias sobre a paisagem, promovendo uma aprendizagem sensível e reflexiva, em consonância com a abordagem fenomenológica e Geopoética.

A atividade, inspirada nas práticas de educação híbrida, integra diferentes linguagens e suportes tecnológicos, favorecendo a autonomia dos estudantes e possibilitando que construam significados a partir de suas experiências individuais e coletivas.

O uso do mural digital contribui para avanços em diversas dimensões: conceitual, ao explorar noções de paisagem e suas múltiplas interpretações; investigativa e reflexiva, ao estimular a autorreflexão e o resgate de memórias; comunicativa, ao socializar respostas e promover a troca de ideias; e colaborativa e processual, ao consolidar o trabalho coletivo na construção do mural e o engajamento no diálogo com o grupo.

Dessa forma, a experimentação amplia o repertório de experiências dos estudantes, articulando tecnologia, percepção sensível e construção coletiva do conhecimento geográfico.

5.5.3 Experimentação 3 – Representar a paisagem a partir dos sentidos: atividade interdisciplinar Geografia e Artes

Para fechamento da etapa foi realizada uma atividade interdisciplinar em conjunto com a professora do componente de artes onde os estudantes elaboraram a representação de um desenho sobre a paisagem percebida a partir dos sentidos tato e audição.

Destacando a utilização de imagens e desenhos nesta fase da sequência didática, ressalta-se que o desenho possui grande relevância quando aliado aos estudos geográficos que possuem uma abordagem humanista, pois a partir da sua produção e de suas narrativas é possível captar a sensibilidade e de certa forma as emoções a respeito das categorias espaciais, neste caso específico das paisagens vividas.

A ideia da produção de desenhos bem como a análise de imagens para os estudos geográficos surge na concepção de Oliveira Jr. (2009) como estudos das “geografias menores” (Oliveira Jr., 2009, p. 19), porém o mesmo autor defende a utilização deste recurso como forma de “educar pelas imagens”, ou seja,

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós (Oliveira Jr., 2009, p. 19).

Ainda sobre a utilização do desenho enquanto recurso para o ensino de Geografia, pode-se afirmar que é uma ferramenta fundamental para a compreensão da paisagem, pois permite ao estudante representar o espaço e interpretá-lo a partir de sua vivência e percepção.

5.5.4 – Desenvolvimento da Sequência da Atividade Interdisciplinar Arte e Geografia

Durante o desenvolvimento da sequência didática, uma das experimentações propostas consistiu em integrar Geografia e Arte por meio de uma atividade interdisciplinar voltada à exploração dos sentidos.

A proposta partiu da compreensão de que a paisagem não é apenas um conjunto de elementos visíveis, mas também uma experiência vivida e sentida, atravessada por dimensões subjetivas, emocionais e sensoriais.

Nessa perspectiva, inspirada na Geografia Humanista e nas ideias da Geopoeética, buscou-se ampliar a leitura da paisagem para além do olhar, incorporando outros sentidos como o tato e a audição.

Na atividade, os estudantes foram convidados a experimentar estímulos sensoriais tais como texturas ao toque e diferentes sons e, a partir dessas percepções, imaginar e representar uma paisagem em forma de desenho.

O exercício possibilitou que cada estudante traduzisse em imagens suas sensações e memórias evocadas pelos estímulos, produzindo paisagens subjetivas, simbólicas e criativas.

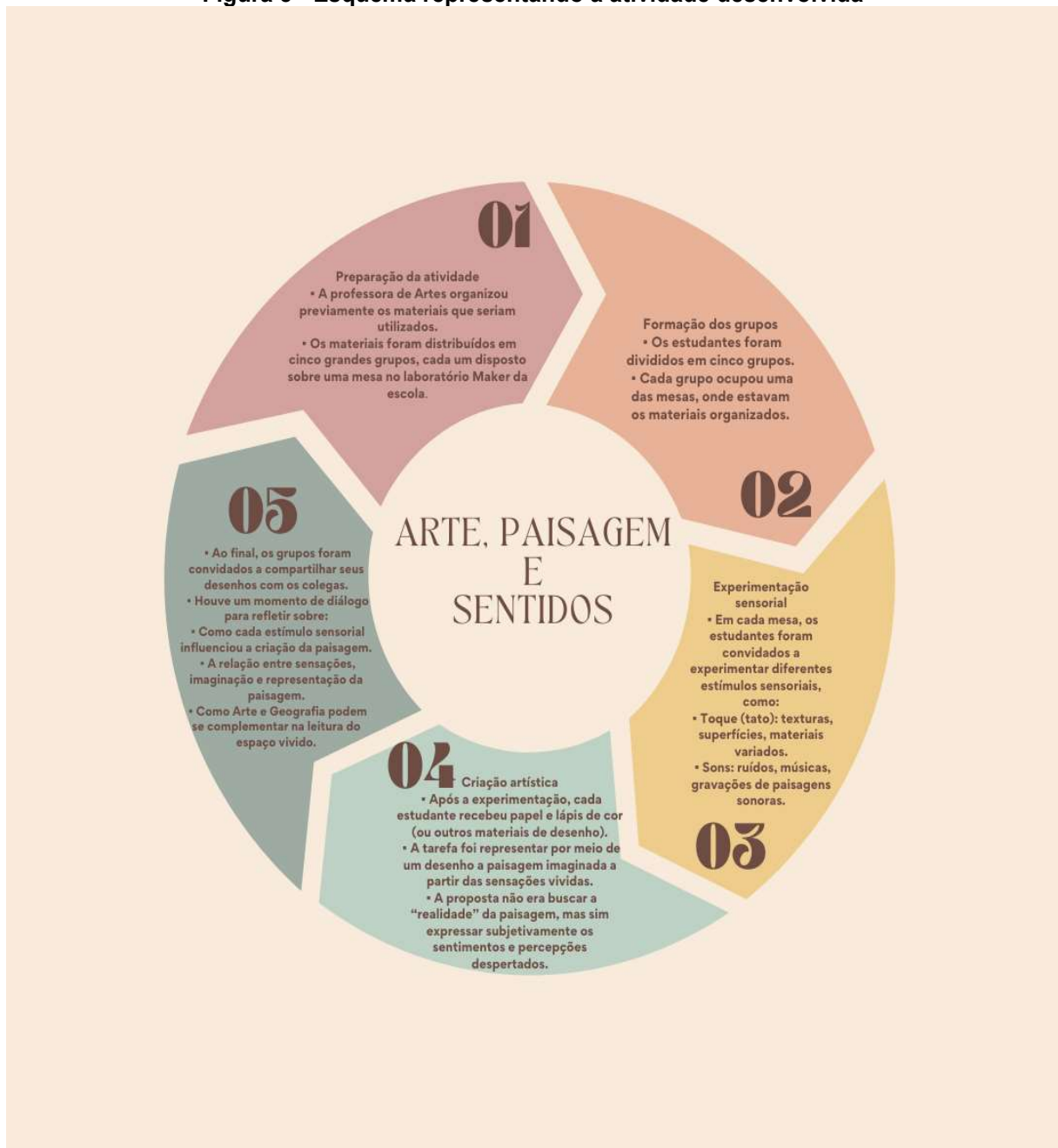
Essa prática favoreceu a aproximação entre Arte e Geografia ao transformar sensações em expressão visual, revelando que o estudo da paisagem pode ser também um espaço de experimentação estética e poética.

Além disso, permitiu que os estudantes compreendessem a paisagem como construção cultural e sensível, estimulando novas formas de perceber, interpretar e se relacionar com o espaço vivido.

As argumentações teóricas referentes a utilização do desenho no ensino de Geografia e a interpretação dos dados gerados nesta atividade será melhor discutido no item 7.3 na parte da análise e interpretação dos dados.

A sequência desta atividade foi organizada conforme o esquema representado a seguir:

Figura 5 - Esquema representando a atividade desenvolvida



Fonte: Autoria própria

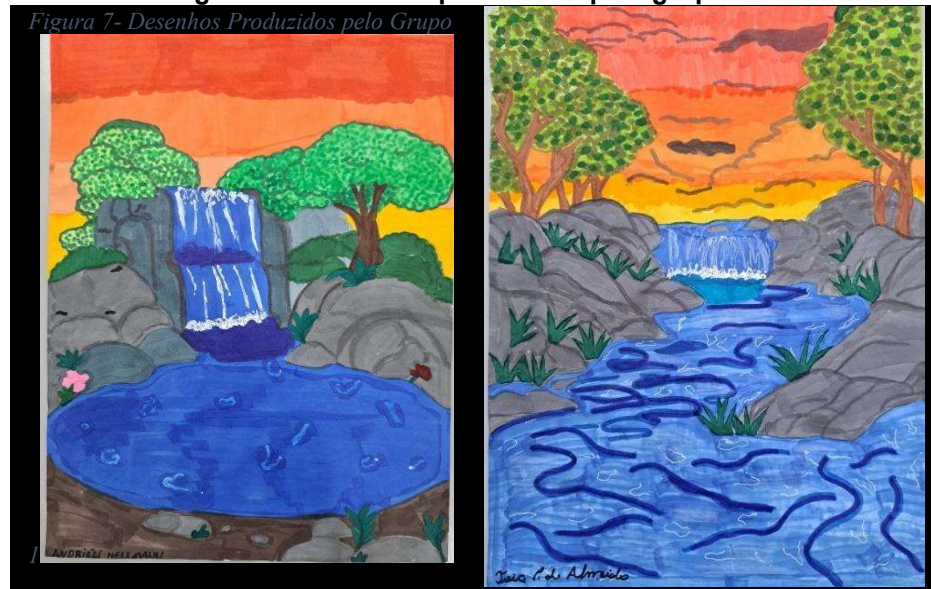
- **Grupo 1** – Materiais utilizados: algodão, galhos de lavanda, folhas verdes diversas, algumas pedras pequenas e caixa de som com música calma:

Figura 6 - Organização do Grupo 1



Fonte: autoria própria

Figura 7 – Desenhos produzidos pelo grupo 1



Fonte: autoria própria

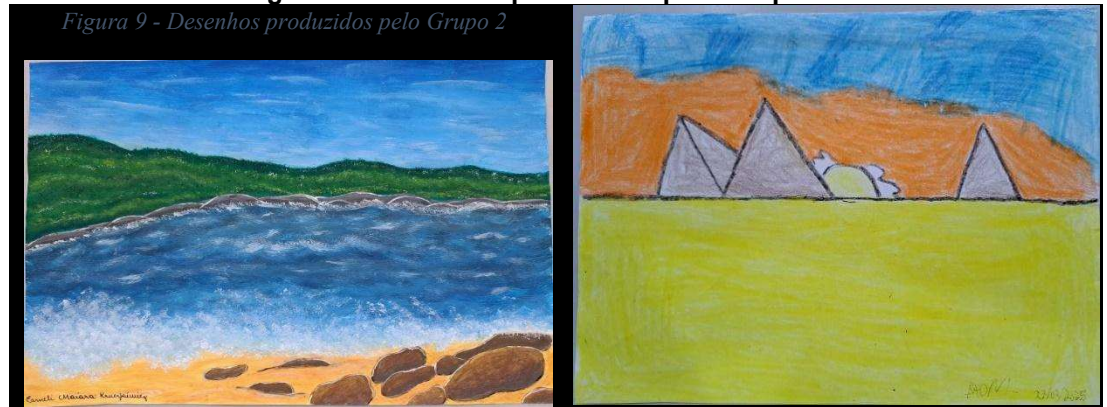
- **Grupo 2** – Materiais utilizados: areia, pedras e caixa de som com barulho de vento soprando:

Figura 8 - Organização do Grupo 2



Fonte: autoria própria

Figura 9 – Desenhos produzidos pelo Grupo 2



Fonte: autoria própria

- **Grupo 3** – Materiais utilizados: flores, galhos com folhas verdes, algodão, algumas miniaturas de casas de madeira, e caixa de som com barulho do vento soprando:

Figura 10 - Organização do Grupo 3



Fonte: autoria própria

Figura 11 – Desenhos produzidos pelo Grupo 3



Fonte: autoria própria

- **Grupo 4** – Materiais utilizados: folhas secas, galhos secos, pedaços de madeira, miniaturas de casas de madeira e caixa de som com barulho do vento soprando:

Figura 12 - Organização do Grupo 4



Fonte: autoria própria

Figura 13 – Desenhos produzidos pelo Grupo 4



Fonte: autoria própria

- **Grupo 5** – Materiais utilizados: pedras, água, caixa de som com barulho de água corrente:

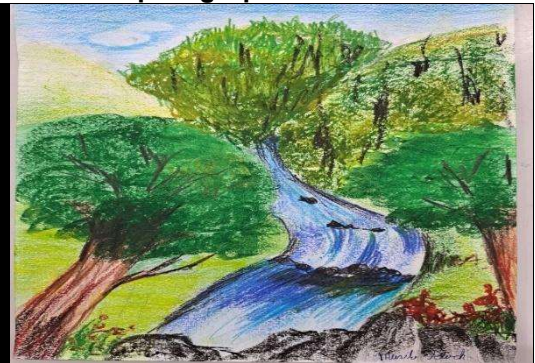
Figura 14 - Organização do Grupo 5



Fonte: autoria própria

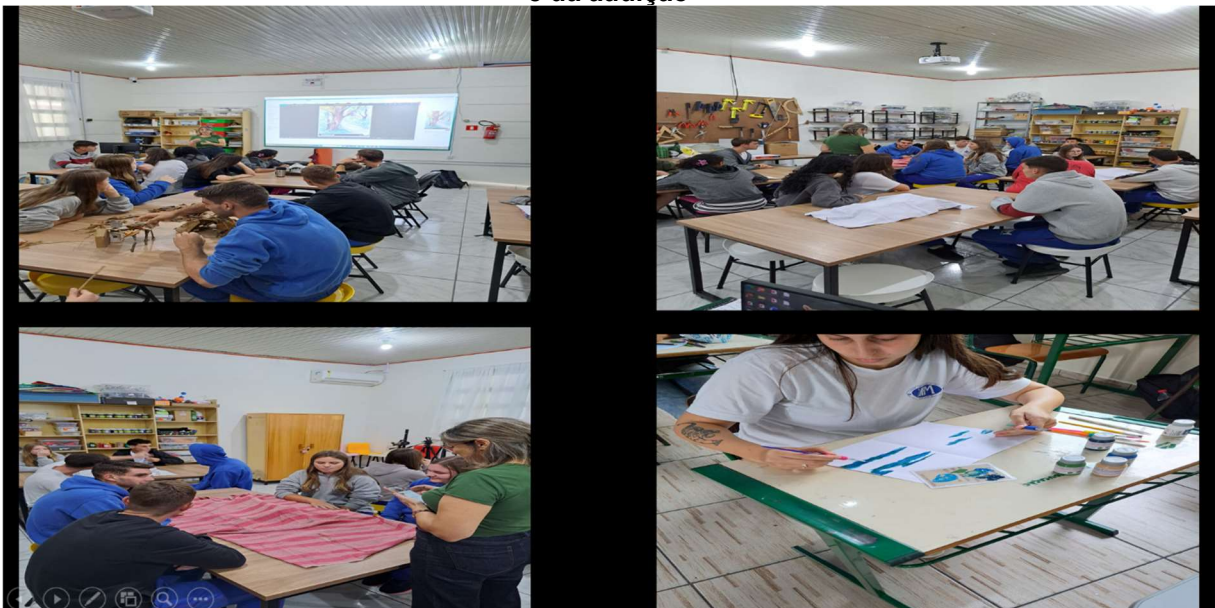
Figura 15 – Desenhos produzidos pelo grupo 5

Figura 15 - Desenhos produzidos pelo Grupo 5



Fonte: autoria própria

Figura 16 - Representação da paisagem a partir de um desenho explorando os sentidos do tato e da audição



Fonte: autoria própria

Nesta etapa da sequência didática, a integração entre Geografia e Arte permite explorar a paisagem como experiência sensível e subjetiva, alinhando-se à fenomenologia e à Geopoética ao valorizar percepções que vão além da visão, incluindo tato e audição.

A proposta favorece aos estudantes a habilidade de traduzir suas sensações e memórias em representações visuais, estimulando a criatividade, a imaginação e o reconhecimento da paisagem como construção cultural.

A atividade promove avanços na dimensão conceitual, ao aprofundar a compreensão da paisagem enquanto experiência vivida; na dimensão narrativa e estética, pela produção de desenhos expressivos e simbólicos; na dimensão investigativa e reflexiva, ao incentivar a reflexão sobre as sensações despertadas e a relação entre percepções e representação; na dimensão colaborativa e processual, pelo trabalho em grupos e compartilhamento das produções; e na dimensão comunicativa, ao possibilitar diálogo e mediação das interpretações entre colegas.

Assim, a experiência interdisciplinar amplia as possibilidades de leitura, interpretação e criação, revelando a riqueza da paisagem como espaço de sensações, significados e experimentação estética.

5.5.5 Experimentação 4 - Narrativas da paisagem a partir de fotografias

Esta etapa tem como finalidade introduzir à turma, a utilização da linguagem do vídeo a partir do uso da linguagem fotográfica, uma vez que a fotografia é um trabalho essencial para a produção audiovisual.

Como referência para utilização desta metodologia, será utilizado como referência o trabalho de Ataíde (2023), o qual destaca que,

Pensar na aproximação do audiovisual com os estudos da paisagem a partir da linguagem imagética em espaços fora da escola; realizar o registro de fotografias despretensiosas, simples que retratem a realidade do entorno escolar e, posteriormente, fazer uso da linguagem do vídeo, oportuniza aos estudantes a se familiarizarem e perceberem as diferentes formas e dinâmicas nas concepções e percepções das paisagens do seu bairro (Ataíde, 2023, p. 51).

Nesta fase de pré-produção de vídeos, foi proposto para os estudantes uma prática com a utilização de fotografias, a partir da utilização do recurso do “Ateliê de

Fotografia”, proposto no *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)*.

Neste caso, o objeto de conhecimento é o estudo da paisagem local e como principal atividade desta etapa, os estudantes fotografaram com seus próprios aparelhos celulares, algumas paisagens diversificadas relacionadas ao seu lugar de origem ou ao trajeto que realizam da sua casa até a escola.

A partir da fotografia selecionada, os estudantes elaboraram um texto narrativo-descritivo de no máximo 10 linhas com o tema: “Quais emoções essa paisagem me desperta? Por que escolhi esta paisagem?”

Para a descrição da narrativa das imagens será aplicada a metodologia do “Dispositivo Descrição Emocionada” (Ataíde, 2023) como forma de envolver os estudantes para leitura e interpretação das paisagens que foram fotografadas.

Segundo Ataíde (2023), este Dispositivo consiste em “pensar, lembrar de uma paisagem da escola e descrevê-la, incluindo suas experiências, suas relações, seus sentimentos por ela e sua importância” (Ataíde, 2023, p. 59).

Nesta experimentação, a utilização da linguagem fotográfica permite aos estudantes explorar a paisagem como experiência vivida e significativa, aproximando-se de uma abordagem fenomenológica e Geopoética que valoriza sentimentos, memórias e percepções individuais.

A atividade articula fotografia e narrativa escrita, estimulando a reflexão sobre as emoções evocadas pelos espaços e fortalecendo a compreensão da paisagem como construção cultural e afetiva.

Foram contempladas diversas dimensões avaliativas: a conceitual, ao aprofundar a percepção da paisagem e sua relação com o lugar de origem dos estudantes; a narrativa e estética, pela produção de textos descritivos e exposição de imagens com valor expressivo; a investigativa e reflexiva, ao aplicar o “Dispositivo Descrição Emocionada”, que promove a leitura crítica e sensível do espaço; a comunicativa, por meio da socialização das narrativas e das imagens na exposição escolar; e a colaborativa e processual, ao envolver os estudantes em uma atividade coletiva de pré-produção e organização da exposição.

Os resultados da atividade podem ser percebidos a partir dos exemplos da figura 17.

Figura 17 – Exemplos da atividade Dispositivo de Descrição Emocionada – Narrativas com Fotografias

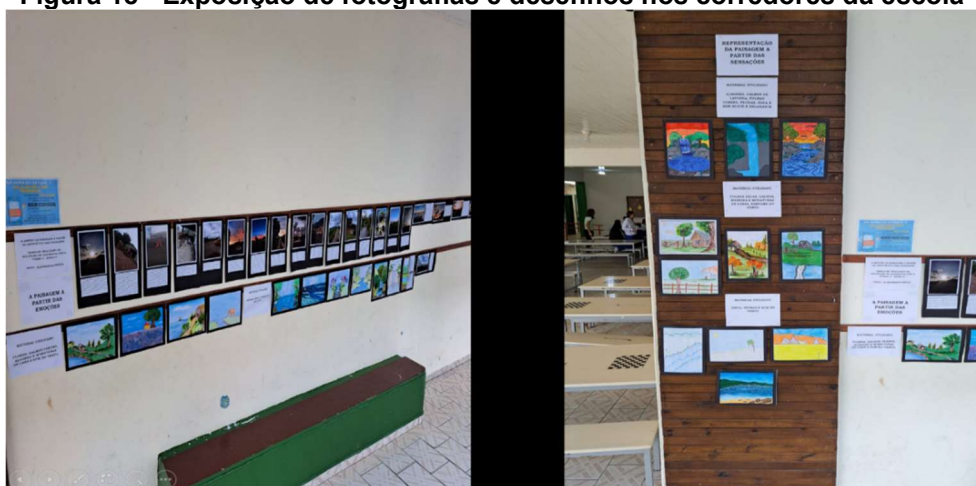
	<p>Meu nome é A. R. L. D., tenho 17 anos de idade e estudo na Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello, localizada na cidade de Rio do Campo – SC. Esta fotografia foi tirada na entrada da Capela Mortuária do Cemitério Municipal de Rio do Campo. A imagem retrata um misto de emoções. Neste lugar houve muitos finais de dias coloridos, mas também, dias de muita chuva e tristeza. Assim é retratado cada sentimento e cada pessoa que passa por ali. É um lugar onde muitas vidas acabam ou onde muitas descansam. É um lugar de despedida, saudades e principalmente muitas memórias. Isso nos lembra que a vida passa rápido, como cada pôr do sol e que cada momento vivido importa, são esses momentos que nos deixam saudade principalmente boas lembranças. O pôr do sol com sua beleza serena, parece abraçar esse lugar de descanso, como se dissesse: Aqui termina a jornada de alguns, mas a luz continua. Quando estou neste lugar o sentimento que vem é de tristeza e angústia. Neste lugar há pessoas no qual eu amei, que passei muito tempo ao lado, e que, depois de alguns instantes já não estavam mais presentes ali. A vida passa rápido, em um piscar de olhos. Aproveite o hoje.</p>
	<p>O AMANHECER</p> <p>Sigo pensando em uma frase quando vejo e relembro esta foto, "Tão importante quanto à chegada é o caminho percorrido, pois o que vivemos no percurso nos faz chegar mais evoluídos" esta fotografia se passa no morro do São Roque, no Taiozinho, uma comunidade da minha cidade chamada Rio do Campo. Na imagem estava com 16 anos, realmente no auge de minha adolescência, hoje com 17 anos quase fazendo 18, percebo que esta imagem traz a relíquia de um momento no qual nunca mais voltará, pois nunca mais algo será igual do que um dia já foi. Na ida, percorremos mais 3 km, e uma subida íngreme totalmente no escuro da noite sendo apenas iluminadas pela luz da lua, e claro fizemos tudo isso com a intenção de chegar para o nascer do sol. No caminho além das dificuldades, prevaleceu a alegria de cultivar uma amizade de infância, através de risadas, bons assuntos e muitas fofocas, percebemos o quanto o caminho se faz importante e se transforma a natureza em algo mágico. A magia se aumentou no momento em que chegamos no deck encima do morro, apesar de cansadas, tudo compensava, cultivamos nossa amizade e nos sentimos completas naquele lugar onde apenas se escutava o som do vento batendo nos pinheiros.</p>

Fonte: autoria própria

Assim, esta experimentação consolidou a percepção da paisagem como objeto de investigação, expressão e compartilhamento, preparando o terreno para a produção audiovisual subsequente.

Após concluírem as narrativas a respeito de suas imagens foi organizada uma exposição de fotografias e desenhos que ficaram expostas nos corredores da escola (ver figura 18).

Figura 18 - Exposição de fotografias e desenhos nos corredores da escola



Fonte: autoria própria

5.5.6 Experimentação 5 - Como se produz um vídeo? As oficinas de produção de vídeo e a elaboração do roteiro

Nesta experimentação os estudantes foram mobilizados a partir da questão: “Como os vídeos são produzidos?”, e constituiu-se em uma fase preparatória para a elaboração dos do roteiro dos vídeos.

Para a realização desta experimentação, os estudantes participaram de duas oficinas ministrada por profissionais ligados a produção de vídeos e a produção jornalística. O objetivo foi desenvolver uma compreensão a respeito de estudos teóricos, técnicas e instrumentos básicos relacionados à roteirização, produção do vídeo, utilização de equipamentos e da narrativa audiovisual.

- **1ª. Oficina de produção de vídeos: projeto de extensão universitária “Edu-jornalismo na escola- FURB Blumenau”**

A primeira oficina de vídeo promovida nas dependências da escola foi realizada pelo professor Dr. Sandro Lauri da Silva Galarça, que coordena o projeto de extensão universitária do curso de Jornalismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). O professor tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Produção Textual, Novas Tecnologias da Comunicação e Planejamento Gráfico e atua principalmente nos seguintes temas: educomunicação, comunicação, sociedade, tecnologias, narrativas jornalísticas, discurso e questões étnico-raciais.

Segundo informações do Catálogo de programas e projetos de extensão da FURB no biênio 2024/2025, o projeto de Edujornalismo na escola tem o seguinte objetivo:

Promover a socialização de conhecimentos e formação de professores da rede pública de ensino por meio da inclusão e do letramento digital na comunidade escolar. Isso se dá por meio de uma visão crítica dos meios de comunicação a jovens e adolescentes através de oficinas interdisciplinares de Edujornalismo (FURB, 2024, p. 20).

Após o contato com o departamento de projetos de extensão da universidade, o professor comunicou-se com o pesquisador via e-mail para tratarem do agendamento da oficina, que ficou marcado para o dia 23/04/2025 às 14h30min. Esta primeira oficina foi realizada de forma virtual através do aplicativo Teams, que é um aplicativo institucional da própria universidade. A oficina foi gravada para ser exibida posteriormente aos estudantes que não puderam comparecer.

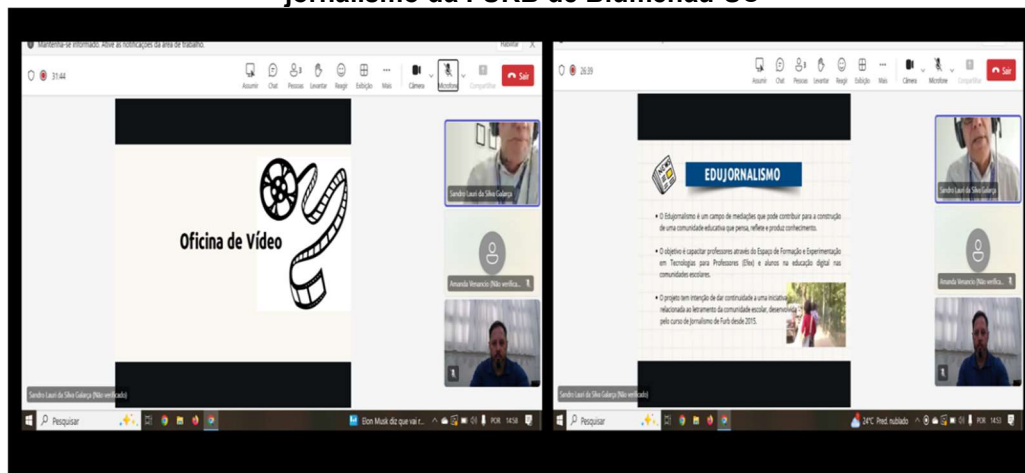
Durante esta primeira oficina o professor Sandro apresentou-se aos convidados e ao pesquisador, perguntou quais seriam os objetivos da oficina e em que ela seria útil para o desenvolvimento da pesquisa na escola.

Foram tratados principalmente temas relacionados a confecção do roteiro do filme, a utilização do aparelho celular como câmera, a captação das imagens, a questão do áudio e da luz e a edição dos vídeos utilizando softwares mais acessíveis para os estudantes.

Segundo as observações registradas no roteiro de observação participante deste dia registradas pelo pesquisador,

[...] Anteriormente convidei alguns estudantes da turma para que pudessem estar presentes, mas a maioria da turma não pôde comparecer devido a compromissos de trabalho. Estiveram presentes também alguns professores que tem interesse pelo tema e duas estudantes da turma: E. e A. R. Foi um momento bastante proveitoso para compreender o processo de produção de vídeos e algumas técnicas básicas de como fazer vídeos na escola. O professor da FURB comentou também que tem a disponibilidade de fazer a segunda parte da oficina de forma presencial, ou na escola ou visitando os laboratórios do curso de Jornalismo da FURB de Blumenau. Minha impressão pessoal deste dia é de que deveria ter acontecido maior participação dos estudantes da turma. Entendo que a maioria já é trabalhador e tem seus compromissos, porém falta um pouco mais de interesse da turma, ou até mesmo de motivação para participar destes eventos. Mas no final, fiquei contente com o resultado da oficina porque sempre aprendemos alguma coisa. (Excerto de Diário de Observação Participante, abril/2025).

Figura 19 - Participação virtual na Oficina de Produção de Vídeos do Projeto de Extensão Edu-jornalismo da FURB de Blumenau-SC



Fonte: Acervo Próprio

Figura 20 - Participação de professores e estudantes na Oficina de Produção de Vídeos promovida pelo projeto de extensão "Edujornalismo na Escola" em 23/04/2025 - FURB de Blumenau



Fonte: Acervo Próprio

▪ **2ª. Oficina de produção de vídeos – Rede Web TV - RWTV de Taió**

A segunda oficina de vídeos promovida nas dependências da escola, foi realizada na própria sala de aula dos estudantes no dia 24/04/2025, a partir das 10h00 e foi realizada pelo jornalista e sócio proprietário da rede de TV RWTV.

A rede RWTV é uma rede de TV local, denominada Rede Web TV e popularmente conhecida na região como RWTV e tem sua sede na cidade de Taió que está a 38 km de distância de Rio do Campo.

Segundo as informações retiradas do site da emissora a respeito de sua identificação e propósitos encontra-se o seguinte texto:

Olá, tudo bem? Eu sou a Rede Web TV. Sou ainda bem novinha, nasci no dia 19 de junho de 2020, no meio de uma pandemia que alterou a rotina e impactou a vida de muitas pessoas. Essas pessoas, muitas delas hoje, são minhas amigas. Elas me assistem por meio de lives no Facebook, acompanham-me,

curtem e comentam as minhas fotos e vídeos também no Instagram. Além disso, se inscrevem no meu canal e também, assistem minhas transmissões no Youtube! Diariamente, elas acessam o meu Portal de Notícias e se informam sobre os mais diversificados tipos de assuntos, além de receberem em primeira mão os conteúdos mais relevantes. Nasci com o intuito de modernizar o diálogo da comunicação e facilitar o acesso do conteúdo à informação entregue para as pessoas. Ah, e sempre tento fazer isso de uma forma simples, direta e objetiva visando sempre a imparcialidade. Converso com os mais diferenciados tipos de público, desde os mais jovens aos mais experientes. Não faço acepção de pessoas! Por isso, a minha linguagem como emissor é a mais flexível possível para alcançar o receptor. Não sou melhor e nem pior do que ninguém, só tenho um jeito único, peculiar e diferente de me conectar e conversar com a audiência por meio da internet (RWTV, Seção “Sobre Nós”, [rwtv.com.br](https://rwtv.com.br/sobre-nos/). Disponível em: <https://rwtv.com.br/sobre-nos/> . Acesso em: 03/05/2025).

A oficina foi muito proveitosa, os estudantes participaram e se envolveram de forma muito interessante. Neste momento, percebe-se que a metodologia ativa em sala de aula traz resultados muito proveitosos, principalmente porque o professor se porta como mediador do conhecimento e faz o estudante entrar em contato com o conhecimento a ser produzido.

Na primeira parte da oficina o repórter convidado iniciou falando sobre seu trabalho, a rotina do trabalho de repórter e a questão de produzir vídeos. Foram dados exemplos práticos de como o vídeo pode trazer mais conhecimento sobre um determinado conteúdo, pode trazer mais informação e do ponto de vista comercial tornar um produto mais atrativo.

Tudo isso faz refletir a respeito da cultura visual e imagética predominante nos dias atuais, de como a sociedade está atrelada as imagens e principalmente ao conteúdo audiovisual e de que forma tudo isso pode ser incorporado nas práticas pedagógicas.

Figura 21 - Oficina de produção de vídeos com o jornalista da RWTV do município de Taió - SC



Fonte: autoria própria

Foram abordados temas relacionados ao roteiro de um filme, que é a primeira parte antes da produção, um planejamento de todas as etapas. E nesta parte foi feita uma intervenção advertindo os estudantes que eles deverão entregar um roteiro dos filmes para ser avaliado nas próximas semanas.

Além do roteiro foi abordado a questão de captação de imagens, a forma de utilizar o celular para filmar, a questão de entrevistas e utilização dos termos que foram aprovados pelo Comitê de Ética, a questão de captação de áudio e por fim a edição das imagens e os melhores aplicativos para serem utilizados, neste caso foi sugerido o aplicativo Capcut, para a situação dos vídeos que serão feitos pelos estudantes.

Outra sugestão que foi feita e muito proveitosa foi o aproveitamento dos detalhes que compõe a cena. Na última aula o Jornalista criou uma situação hipotética para fazer com que os estudantes criassem um vídeo e aplicassem na prática a criação dos elementos para produção: roteiro, captação de imagens, reportagem e entrevista, onde os próprios estudantes criaram um filme que teve como tema: “Como foi sua manhã de aula neste dia?”. Alguns estudantes auxiliaram na captação de imagens da escola, outros elaboraram o roteiro, e duas alunas foram repórter e entrevistada.

A participação dos estudantes nesta atividade foi intensa e engajada, o que me deixou bastante motivado e satisfeito com os resultados da oficina. Acredito que eles adquiriram uma base sólida para produzir vídeos alinhados às propostas desta pesquisa.

Nesta etapa, as oficinas de produção audiovisual, conduzidas por profissionais das áreas de jornalismo e educomunicação, possibilitaram aos estudantes compreender de forma prática e reflexiva os processos envolvidos na elaboração de roteiros, captação de imagens, utilização de áudio e luz, e edição de vídeos.

A experiência aproxima-se das abordagens fenomenológica e Geopoética, ao permitir que os estudantes se tornem observadores e produtores sensíveis das paisagens e do cotidiano, transformando percepções e experiências em narrativas visuais significativas.

A atividade favoreceu múltiplas dimensões: conceitual, ao relacionar o estudo da paisagem à narrativa audiovisual; técnica, ao desenvolver habilidades no uso de equipamentos, softwares e estratégias de filmagem; narrativa e estética, ao explorar roteiros, enquadramentos e storytelling; investigativa e reflexiva, ao estimular planeja-

mento, análise de cenas e atenção aos detalhes; comunicativa, pelo compartilhamento de ideias e trabalhos em grupo; e colaborativa e processual, ao envolver os estudantes em todas as etapas da produção, do roteiro à execução prática.

Dessa forma, esta etapa consolidou competências técnicas, narrativas e reflexivas, preparando os estudantes para criar vídeos que expressem de maneira sensível e criativa as paisagens e experiências de seu entorno.

5.5.7 Experimentação 6 - Câmera e ação! Em cena: as paisagens e sua Geopoética

Esta experimentação constituiu o ápice do trabalho onde ocorreu a produção dos vídeos pelos estudantes a partir do contato deles com a linguagem (em seus aspectos técnicos e expressivos) do vídeo no estudo das paisagens e suas relações com conceitos da Geografia humanista e da Geopoética das paisagens.

A proposta inicial para o desenvolvimento da produção dos vídeos aconteceu a partir da divisão em equipes, os quais partiram de algumas temáticas previamente definidas pelo professor: a culinária (sabores), os sons (a música e o modo de falar), os costumes e tradições, as danças, as festas populares, a religiosidade, as construções, o patrimônio histórico e os elementos da economia local (agricultura e pecuária), presentes na paisagem rural e urbana do município do qual os estudantes fazem parte.

Após apresentar os temas iniciais, os próprios estudantes foram criando os grupos e escolhendo os temas que mais se identificavam, portanto, alguns dos temas que foram sugeridos acabaram não sendo trabalhados pelos estudantes devido a quantidade de estudantes da turma.

Neste momento, é importante ressaltar as ideias trazidas por Castellar e Vilhena, de que “esse recurso didático, deve ser trabalhado, portanto, com referência aos lugares que os estudantes consideram significativos a partir da sua vivência, às relações que estabelecem com o entorno e os problemas que vivenciam” (Castellar e Vilhena, 2011, p. 86).

Com relação aos aspectos éticos desta experimentação, segundo o trabalho desenvolvido por Ataíde (2023), é importante nesta fase de produção audiovisual estar atento para a utilização de autorizações que tratem do uso de imagem e voz das pessoas que serão entrevistadas, bem como a emissão de documento pela instituição de

ensino com a finalidade de comprovação do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo professor e pelos estudantes aos locais escolhidos para estudo (Ataíde, 2023, p. 68).

A mesma autora, citando Libâneo (2013), evidencia que,

Na sala de aula, o professor fará junto com os estudantes um levantamento prévio dos fatos sociais que envolvem o tema de estudo; estuda-se o conteúdo e a partir daí são feitas questões para orientar os aspectos a serem observados e perguntas a serem feitas a pessoas do local a ser visitado. Para esta preparação prévia, o professor (ou grupo de professores, se a tarefa for promovida por várias matérias) deve visitar o local antes e colher as informações necessárias. Deve-se providenciar, também, o meio de locomoção, autorizações, bem como normas de procedimento dos estudantes durante a visita (Libâneo apud Ataíde, 2023, p. 68).

Nesta fase os estudantes colocaram em prática os conhecimentos e técnicas trabalhados nas duas oficinas que foram promovidas na escola e, a partir da sinopse e do roteiro dos vídeos saíram a campo para a fase de produção de acordo com o tema de sua equipe e de acordo com as técnicas de produção dos vídeos. Para iniciarem a produção dos vídeos as equipes ficaram assim organizadas a partir das sugestões feitas pelo professor a todas as equipes:

- **EQUIPE 1 – PAISAGENS DOS SABORES (COMIDAS TÍPICAS)**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Podem fazer um filme conversando com pessoas de diversas origens a respeito dos pratos típicos de nossa cidade. Na Festa das Origens temos pratos típicos dos povos que colonizaram nosso município. Procurem retratar as histórias, relatos de pessoas a respeito de pratos típicos que fazem parte do nosso município. Comidas polonesas, italianas, alemãs”

- **EQUIPE 2 – PAISAGENS SONORAS (SONS, MÚSICAS, DANÇAS)**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Explorar a questão da paisagem sonora de nosso município. Quais são os tipos de músicas mais tradicionais? Conversem com pessoas mais antigas e tentem descobrir que tipo de música ouviam na sua juventude? Quando tem festividades tradicionais que tipo de música é ouvido e utilizado para as danças? Influência da música gaúcha em nosso município, música caipira. Tocadores de gaita e violão. Cantores do nosso município”

- **EQUIPE 3 - COSTUMES E TRADIÇÕES**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Quais são os costumes e tradições mais influentes em nosso município? Cavalgadas e CTG. Vocês podem fazer um filme ou um documentário a respeito das cavalgadas em nosso município, com entrevistas a pessoas que fazem parte, filmar partes de uma cavalgada, pesquisar suas origens”

- **EQUIPE 4 – PAISAGENS DEVOCIONAIS/RELIGIOSAS**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Explorar paisagens que remetem a religiosidade do município em sua diversidade. Lugares de devoção, igrejas, templos, terreiros ou mesmo lugares envolvidos a questão mística e religiosa do município.”

- **EQUIPE 5 – MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Explorar as paisagens históricas do nosso município. Entrevistas com pessoas mais antigas das comunidades. Explorar os locais mais antigos, casas e prédios que fazem parte da história do município. Usem a criatividade e criem uma história relacionando tudo isso”

- **EQUIPE 6 – PAISAGENS RURAIS/AGRÍCOLAS – AGRICULTURA E PECUÁRIA.**
- **Sugestão do professor (enviada aos estudantes):** “Explorar tudo que tenha relação com as paisagens rurais do município, as plantações de fumo, arroz e soja, a criação de gado, produção de leite, o dia-a-dia de um trabalhador rural”

Os estudantes utilizaram como instrumento de produção dos vídeos, os próprios aparelhos de celular e como principal software de produção e edição de vídeos foi utilizado o aplicativo Capcut⁸.

A produção dos filmes e execução dos roteiros elaborados pelos estudantes foi feita nos períodos extraclasse e nos locais onde cada equipe definiu em seu planejamento e roteiro. A prioridade da escolha dos locais para filmagens e elaboração das

⁸ Aplicativo de edição de vídeos curtos.

produções foram lugares de proximidade e vivência dos estudantes de acordo com cada tema.

Na fase final da sequência didática, os estudantes realizaram a produção dos vídeos, mobilizando conhecimentos, técnicas e experiências desenvolvidas nas etapas anteriores.

A proposta permitiu que cada equipe explorasse aspectos significativos de seu cotidiano e da paisagem local como culinária, sons, costumes, religiosidade, patrimônio histórico e paisagens rurais, alinhando-se à Geopoética ao transformar percepções vividas em narrativas audiovisuais sensíveis.

Essa experimentação evidenciou avanços na dimensão conceitual, ao relacionar os elementos da paisagem com a experiência cultural, social e histórica; na dimensão técnica, pelo uso de celulares e aplicativos de fácil acesso como o Capcut e nas técnicas de filmagem, áudio e edição.

Na dimensão narrativa e estética, ao criar roteiros, explorar enquadramentos, cenas e storytelling; na dimensão investigativa e reflexiva, ao realizar entrevistas, planejar as produções e tomar decisões criativas sobre os conteúdos.

Na dimensão comunicativa, ao transmitir mensagens claras e significativas para o público; e na dimensão colaborativa e processual, ao organizar equipes, dividir tarefas e tomar decisões conjuntas.

Assim, esta etapa consolidou a aprendizagem prática, crítica e expressiva, permitindo que os estudantes traduzissem suas vivências e memórias em produções audiovisuais autênticas, sensíveis e culturalmente significativas.

5.5.8 Experimentação 7 - Mostra dos filmes e roda de conversa com os estudantes e apresentação dos trabalhos para a comunidade escolar

Concluída a fase de produção, foi realizada a mostra dos vídeos produzidos primeiramente com a turma, com a finalidade de avaliarem as suas produções, dialogarem com as dos colegas e, ao mesmo tempo, receberem um parecer avaliativo a respeito de seus trabalhos.

Assim, a partir de uma roda de conversa, este foi o momento em que os estudantes puderam expressar quais foram as impressões e os conhecimentos que emergiram da experiência com o vídeo no contexto de aprendizagem, tendo ainda, como participantes, outros professores e demais profissionais envolvidos na realização desta pesquisa.

Figura 22 - Roda de conversa com estudantes e apresentações dos resultados finais das produções dos vídeos



Figura 22 - Roda de conversa com estudantes e apresentação dos resultados finais das produções dos vídeos

Fonte: autoria própria

Posteriormente, além da apresentação e da roda de conversa com os estudantes da turma, o trabalho também foi tema de uma das formações para professores da rede estadual de Santa Catarina, por meio da 34ª Coordenadoria Regional de Educação de Taió, onde foram apresentados os principais pontos da proposta a partir de uma perspectiva de práticas de ensino voltadas às metodologias ativas (ver figura 24).

Na etapa final, a mostra dos vídeos produzidos constituiu o momento de avaliação, socialização e reflexão coletiva, permitindo que os estudantes dialogassem sobre suas produções e compartilhassem impressões, aprendizagens e experiências.

Esse momento aproxima-se da fenomenologia e da Geopoética, ao valorizar a experiência vivida, a percepção sensível e a significação da paisagem produzida, considerando o olhar individual e coletivo dos estudantes.

A atividade promoveu avanços na dimensão conceitual, ao consolidar o entendimento da paisagem e sua relação com aspectos culturais e sociais; na dimensão investigativa e reflexiva, ao possibilitar autorreflexão e análise crítica das próprias produções.

Figura 23 - Apresentação do trabalho e dos vídeos na Formação de Professores da 34ª. Coordenadoria Regional de Educação de Taió – SC



Fonte: Arquivo Pessoal

Na dimensão comunicativa, pela clareza da apresentação e interação durante a roda de conversa; na dimensão colaborativa e processual, ao engajar os estudantes e outros professores na troca de experiências; e na dimensão narrativa e estética, ao discutir a expressividade, criatividade e coerência das produções audiovisuais.

Além disso, a apresentação em formação para professores da rede estadual ampliou o impacto da prática, fortalecendo o caráter didático e replicável da experiência e consolidando a aprendizagem sensível, crítica e colaborativa construída ao longo de toda a sequência.

A socialização deste trabalho ultrapassou o espaço escolar e regional, alcançando também o campo da divulgação científica e acadêmica. Entre os dias 24 e 27 de junho de 2025, o trabalho foi apresentado no III Encontro Luso-Brasileiro de Geografias Emocionais (ELGE), promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, participando do Grupo de Trabalho de Educação.

A participação nesse evento representou um momento de intenso diálogo e troca de experiências com professores e pesquisadores que desenvolvem práticas e reflexões voltadas a uma Geografia sensível, humanista e emocional. O título do trabalho apresentado foi *“O estudo da paisagem e a produção de videodocumentários no ensino de Geografia: uma abordagem a partir da Geopoética da Paisagem”*.

O trabalho também foi publicado no volume 3 do ano de 2025 do *Caderno Inova SC*, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zoMaY7Uk68NVQn-xr0q2rE-BAjXqfdCbi/view> uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) que tem por objetivo divulgar práticas pedagógicas inovadoras realizadas na rede estadual de ensino.

A publicação, intitulada *“Produção de Videodocumentários sobre Paisagens”*, reforçou o reconhecimento e a relevância desta experiência educativa, destacando o potencial da integração entre Geografia, arte e tecnologias educacionais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e sensíveis.

Figura 24 – Fluxograma da Sequência Didática



Fonte: autoria própria

5.6 Critérios de avaliação das atividades e trabalhos propostos na sequência didática

A sequência didática aplicada seguiu as diretrizes de avaliação proposta para todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina principalmente o que é previsto na Portaria Normativa no 703, de 19/03/2024, que regulamenta os procedimentos e registros da avaliação da aprendizagem da educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, a qual define que

A avaliação da aprendizagem, na Educação Básica e Profissional, é o processo de aferição da qualidade da aprendizagem do estudante e tem por função orientar o trabalho docente e pedagógico da escola, a fim de que todos aprendam e se desenvolvam integralmente, considerando o currículo vigente (Santa Catarina, 2024, p. 1)

Levando em consideração estes princípios, foram atribuídas notas para as seguintes produções dos estudantes:

- Construção do mural virtual com questões discursivas no aplicativo Padlet e produção do desenho a partir das sensações táteis e auditivas: escala avaliativa de 0,0 a 10,0;
- Aplicação do dispositivo descrição emocionada na fotografia sobre a paisagem de vivência: escala avaliativa de 0,0 a 10,0;
- Elaboração e entrega do roteiro do filme feito em equipes: escala avaliativa de 0,0 a 10,0.

E, no intuito de fortalecer metodologicamente a pesquisa, foram criados alguns critérios de avaliação dos filmes produzidos pelos estudantes, os quais foram estruturados nas seguintes dimensões:

- Dimensão conceitual (Compreensão Geográfica): apreensão do conceito de paisagem, articulação entre elementos naturais e culturais, aplicação da perspectiva da Geopoética, contextualização espacial e temporalidade da paisagem;
- Dimensão técnica da produção audiovisual: qualidade de captação da imagem, qualidade sonora, edição e montagem, iluminação e duração;
- Dimensão narrativa e estética: estrutura narrativa, roteiro, criatividade e originalidade, estética visual e trilha sonora;
- Dimensão investigativa e reflexiva: pesquisa prévia, profundidade da abordagem, reflexão crítica, entrevistas e depoimentos, autorreflexão;

- Dimensão comunicativa: clareza da mensagem, adequação da linguagem, engajamento do espectador, coerência entre imagem e narração, conclusão;
- Dimensão colaborativa e processual: trabalho em equipe, cumprimento das etapas, respostas às orientações, superação de dificuldades e autoavaliação;

Para cada critério foi estabelecida uma escala avaliativa e acompanhada de comentários qualitativos que auxiliaram os estudantes a compreenderem seus pontos fortes e também os aspectos que precisam melhorar, contribuindo para seu desenvolvimento contínuo. Também como forma de estimular a socialização e a mostra dos trabalhos foi promovido uma entrega de premiação simbólica para os melhores filmes avaliados.

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Análise textual discursiva

Ao partir do estudo sobre a forma como os estudantes mobilizam seus olhares e sentidos para compreender a paisagem enquanto fenômeno vivido, foram sendo coletados os dados (conforme o quadro 1), que serão interpretados a partir de uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica à luz da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016), onde conforme os autores, “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 13).

Ela encontra inspiração em abordagens qualitativas da pesquisa científica, em especial na perspectiva hermenêutico-fenomenológica e “insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 13).

Essa análise configura-se como uma metodologia qualitativa de análise de dados voltada à compreensão de processos formativos e de construção de significados em contextos educacionais, científicos e sociais.

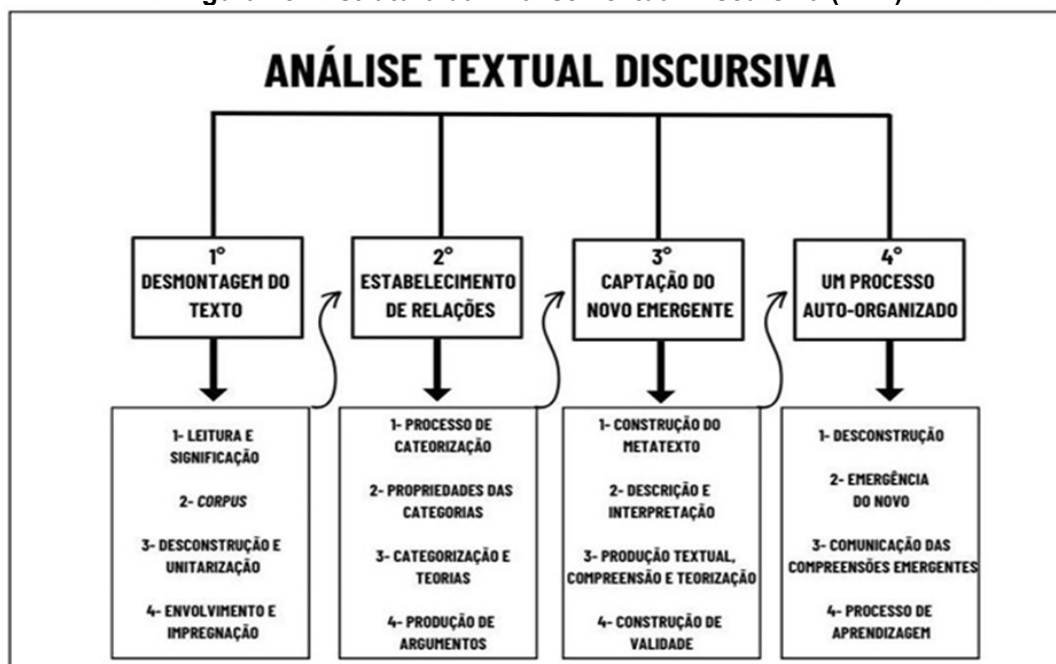
Dentre as principais características desta forma de análise, segundo as ideias dos autores podem-se destacar: o caráter interpretativo e reflexivo onde, “a intenção

é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 33).

Sendo assim, o pesquisador assume uma postura ativa, reflexiva e crítica durante todo o processo e a análise se dá em constante diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa (Moraes e Galiazzi, 2016).

Pode-se compreender então, que o foco da Análise Textual Discursiva é compreender como os sentidos são produzidos nos textos, mais do que classificar ou quantificar dados. No ensino de Geografia, essa perspectiva analítica se mostra particularmente fecunda, pois permite acessar as compreensões, vivências espaciais e concepções de mundo dos estudantes a partir de suas próprias narrativas, discursos e percepções.

Figura 25 - Estrutura da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016); Brands (2023)

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), “a Análise Textual Discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador” (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 117).

Dessa forma, a Análise Textual Discursiva se mostra particularmente útil para o contexto deste trabalho, ao possibilitar interpretar as narrativas, produções e experiências dos estudantes nas diferentes experimentações da sequência didática.

Por meio das atividades que envolveram a construção de murais virtuais, oficinas sensoriais, exercícios interdisciplinares com Arte, utilização da fotografia e produção audiovisual, é possível compreender como os estudantes mobilizam olhares, sentidos e experiências para dar significado às paisagens que vivenciam.

A análise permite, portanto, mapear como essas experiências dialogam com o conhecimento geográfico, evidenciando aprendizagens, percepções e reflexões emergentes, e oferecendo subsídios para uma prática pedagógica que valorize a dimensão vivida e cultural da paisagem, fortalecendo a construção de uma educação geográfica crítica e significativa.

6.2 Etapas da Análise dos Dados

Seguindo as ideias de Moraes e Galiuzzi (2016), as etapas da Análise Textual Discursiva “estão organizadas em quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo no qual se constituem como elementos principais: desmontagem dos textos e áudios, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e um processo auto-organizado” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 33). De acordo com esse princípio e dentro do contexto desta pesquisa, foram seguidas as seguintes etapas:

- **Etapa 1 - Coleta dos dados**

Os dados foram coletados ao longo do desenvolvimento da sequência didática, durante as aulas e em contato direto com a turma, por meio de diálogos, debates e rodas de conversa.

Para sistematizar a coleta, foram utilizados os instrumentos descritos no quadro abaixo, que posteriormente serão submetidos a um processo de triangulação de dados, permitindo estabelecer relações entre os diferentes tipos de fontes e fortalecer a interpretação das informações.

Quadro 1 - Atividades produzidas durante a aplicação da sequência didática durante as aulas de Geografia (Coleta de Dados)

FORMATO	ATIVIDADE
TEXTO	Mural virtual (Padlet) com questões respondidas pelos estudantes sobre o conceito de paisagem
DESENHO	Desenhos de paisagens produzidas a partir do contato com diferentes materiais e com olhos fechados (explorando as sensações táteis, auditivas e olfativas)
IMAGEM E TEXTO	Produção de uma narrativa em formato de descrição emocionada a partir de fotografias de paisagens de vivência.
TEXTO	Oficina de produção de vídeo e roteiro do filme
AUDIOVISUAL	Produção de filmes temáticos sobre as paisagens do município
TEXTO	Registro de observação participante com utilização de um diário

Fonte: autoria própria

▪ **Etapa 2 - Organização e preparação dos dados: codificação e identificação de temas e padrões**

A partir da coleta, os dados foram organizados e catalogados com a finalidade de atender aos pressupostos da Análise Textual Discursiva e, posteriormente, serem interpretados a partir da triangulação de informações utilizando essa forma de análise.

Foram seguidos protocolos específicos para preparação e organização dos dados, em que todos os registros produzidos pelos estudantes (escritos, imagens, desenhos, produções audiovisuais), assim como o diário de observação participante do pesquisador, foram armazenados em formato digital no computador, sendo separados em pastas divididas por temas e datas, para posterior utilização.

Após o armazenamento, os dados que constituem o “corpus” (Bardin apud Moraes e Galiazzi, 2016, p. 38) da pesquisa consistentes em descrições e narrativas tanto escritas quanto em áudio foram encaminhados a um software específico de análise de dados qualitativos.

Neste caso, optou-se pela utilização do Atlas.TI⁹, que auxilia pesquisadores a organizar, gerenciar e analisar informações de forma mais eficiente. O software permite analisar dados em diversos formatos, como textos, imagens, áudio e vídeo.

▪ **Etapa 3 - Leitura e releitura dos dados**

A partir da leitura e releitura de todas as produções e com o auxílio do software, buscou-se identificar unidades de significado para a criação de categorias e códigos, de acordo com os referenciais teóricos da pesquisa.

⁹ O Atlas.ti é um software de análise de dados qualitativos, utilizado para ajudar pesquisadores a organizar, gerenciar e analisar informações de forma mais eficiente. Ele permite analisar dados em diversos formatos, como textos, imagens, áudio e vídeo

A leitura foi feita com base nos pressupostos da investigação inspirada na fenomenologia, “utilizando essencialmente a intuição, a reflexão e a descrição” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 31).

Outro enfoque da leitura, dentro da perspectiva da Análise Textual Discursiva, consistiu em examinar os textos e produções em seus detalhes, buscando relações com o fenômeno estudado.

▪ **Etapa 4 - Inserção dos dados no software Atlas.TI**

A utilização do software Atlas.TI é um procedimento que auxilia na desmontagem dos textos, no estabelecimento de relações e na identificação do “novo emergente” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 34), assim como na “desconstrução e unitarização” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 40).

A codificação dos dados provenientes das produções textuais foi organizada seguindo categorias analíticas predefinidas, considerando que a análise se inspira na fenomenologia, articulada à perspectiva hermenêutica e à Análise Textual Discursiva, sem caracterizar a aplicação rigorosa do método:

- Categorias relacionadas a percepção da paisagem: paisagem afetiva, experiência sensorial da paisagem, topofilia, topofobia;
- Categorias relacionadas à expressão da identidade cultural: elementos materiais e imateriais (simbólicos), memórias e tradições;
- Categorias relacionadas às competências desenvolvidas no uso da linguagem audiovisual;
- Categorias relacionadas ao desenvolvimento conceitual da noção de paisagem a partir da abordagem humanista;
- **Etapa 5 - Critérios para análise das produções audiovisuais (filmes)**

Com relação aos dados provenientes das produções audiovisuais (filmes), foram criados parâmetros específicos de avaliação, categorização e codificação, contando também com o auxílio do software Atlas.TI.

A análise considerou que os filmes refletem as experiências vividas pelos estudantes e suas interpretações sobre a paisagem, sem caracterizar uma aplicação literal da fenomenologia, mas inspirando-se em seus princípios para compreender o significado atribuído aos espaços. Os critérios escolhidos para análise dos filmes foram:

- Adequação conceitual (compreensão do conceito de paisagem);
- Qualidade narrativa (estrutura, roteiro, storytelling);
- Aspectos técnicos (enquadramento, iluminação, áudio);

- Criatividade e estética;
- Reflexão crítica sobre o território.
- **Etapa 6 - Captação do novo emergente e expressão das compreensões atingidas: interpretação e construção teórica**

Esta etapa corresponde a uma abordagem inspirada na fenomenologia, que suspende julgamentos prévios para captar aspectos essenciais das experiências, articulada à interpretação hermenêutica, que busca compreender e contextualizar os significados no horizonte histórico-cultural do sujeito e do pesquisador.

Além disso, envolve o diálogo entre os dados e os referenciais teóricos da Geografia (como espaço, território, paisagem e lugar), possibilitando a construção de uma compreensão ampliada, crítica e situada das experiências dos estudantes.

- **Etapa 7 - Validação das interpretações**

Após a conclusão da fase de interpretação dos dados, a validação será realizada contando com a participação dos próprios estudantes, por meio da apresentação dos resultados preliminares alcançados, bem como pela confrontação desses resultados com a literatura específica utilizada no referencial teórico do trabalho.

Além disso, os participantes também contribuirão na avaliação da sequência didática enquanto produto educacional oferecendo subsídios importantes para o aprimoramento do material e para a reflexão sobre sua aplicabilidade em contextos educativos.

- **Etapa 8 - Auto-organização e estabelecimento de relações com o referencial teórico**

O conjunto de movimentos propostos pela Análise Textual Discursiva constitui um exercício de aprendizagem, em que se recorre à “desordem e ao caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de compreender os fenômenos investigados” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 63).

No contexto deste trabalho, essa abordagem permite integrar de maneira sistemática as diversas produções e experiências dos estudantes, possibilitando uma interpretação aprofundada das aprendizagens e compreensões sobre as paisagens vivenciadas, bem como a avaliação crítica da sequência didática desenvolvida.

É importante esclarecer que não se trata da aplicação rigorosa do método fenomenológico. Neste trabalho, a análise se inspira na fenomenologia, articulando seus princípios à perspectiva hermenêutica e à Análise Textual Discursiva, de modo a

captar os significados das experiências dos estudantes e interpretar os dados em seu contexto histórico-cultural.

Essa abordagem permite compreender as vivências, memórias e percepções relacionadas à paisagem de forma crítica e situada, sem exigir que os estudantes elaborem conceitos técnicos da Geografia, mas sim que mobilizem seus olhares e sentidos para interpretar o mundo em que vivem.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciar a apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer os estudantes envolvidos como protagonistas de um processo de aprendizagem vivo, sensível e situado.

Ao propor o estudo da paisagem, aliado à produção de vídeos sob a abordagem humanista da Geografia, buscou-se uma prática de ensino que fosse além de transmitir conteúdos, mas com a intenção de provocar significações, conforme propõe a teoria da aprendizagem significativa e a utilização das metodologias ativas.

Os resultados obtidos foram interpretados à luz da Análise Textual Discursiva conforme apresentada na seção anterior iniciando com as anotações do diário de observação participante, elaborado pelo próprio pesquisador, o qual funcionou como instrumento de observação e de registro de ideias, reflexões e experiências do pesquisador durante o desenvolvimento da sequência didática.

Posteriormente, serão interpretadas as atividades realizadas durante as experimentações da sequência didática até a produção dos vídeos: atividade diagnóstica e inicial a respeito do conceito de paisagem e sua abordagem na Geografia Humanista, representação de paisagens a partir de desenhos e em colaboração com a disciplina de artes, narrativas de paisagens a partir de imagens (dispositivo descrição emocionada) e os roteiros e vídeos produzidos pelos estudantes.

7.1 O Diário de observação participante: o olhar docente

A análise do Diário de Observação Participante evidencia que a prática pedagógica desenvolvida está em consonância com as ideias de Castellar e Vilhena (2011), que defendem um ensino de Geografia dinâmico e significativo, em que o es-

tudante compreende o que aprende e atribui sentido ao conhecimento. Essa concepção orientou a valorização das paisagens vividas e percebidas pelos alunos, partindo de suas experiências cotidianas e da leitura crítica do espaço.

Tal perspectiva busca uma prática pedagógica que ultrapasse a mera transmissão de informações, promovendo uma compreensão contextualizada e reflexiva do conhecimento geográfico.

Ao mesmo tempo, aproxima-se do que Larrosa (2025) define como “um ambiente de aprendizagem onde se explora uma possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), pensando a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2025, p. 16).

Os registros do diário revelam indícios de apropriação conceitual e também a resignificação do olhar dos estudantes sobre as paisagens e lugares que habitam, evidenciando o potencial formativo de práticas que articulam sensibilidade, pertencimento e reflexão crítica.

A análise dos textos no Atlas.TI possibilitou identificar termos e unidades de significado relacionados à valorização das percepções dos estudantes, ao envolvimento ativo no processo de aprendizagem e à construção de uma relação afetiva e significativa com o espaço vivido.

Com base nos códigos gerados, os resultados foram organizados em três eixos principais:

- prática pedagógica e a interação entre pesquisador e estudantes;
- os recursos e técnicas utilizados no desenvolvimento da sequência didática;
- e as reflexões sobre os aspectos positivos e desafios observados durante a prática de ensino.

Inicialmente, as análises apontam que o desenvolvimento das atividades esteve alinhado ao objetivo de promover uma compreensão dos fundamentos teóricos da paisagem sob a ótica da Geografia Humanista.

O uso de recursos tecnológicos e de técnicas como a produção audiovisual e o estudo do meio articulou-se a metodologias ativas, conforme Moran e Bacich (2018), para quem essas metodologias enfatizam o protagonismo do estudante e sua participação efetiva no processo de aprendizagem:

“As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Bacich e Moran, 2018, p. 7).

O diário também evidencia a valorização do diálogo e do debate como instrumentos de motivação e engajamento. Essa prática esteve em sintonia com os objetivos da pesquisa ao integrar experiência sensorial, criatividade e reflexão crítica, como demonstra o excerto a seguir:

“[...] Neste debate percebi que os estudantes demonstraram um interesse especial pela categoria lugar, exemplificando com situações vivenciadas e suas relações com esta categoria espacial [...] explorei o conceito de Geopoética enquanto método de trabalho para estudo e elaboração dos vídeos [...] os estudantes despertaram muito interesse ao refletir sobre a dimensão sensorial da paisagem, aspecto que não haviam considerado anteriormente” (Excerto do Diário de Observação Participante, autoria própria, 2025).

A exploração das experiências sensoriais associadas à paisagem tornou-se um eixo central da sequência didática, estimulando os estudantes a refletirem sobre suas vivências e mobilizarem os sentidos na leitura das paisagens que os cercam.

As discussões sobre sons, cheiros, texturas e elementos visuais ampliaram a compreensão da paisagem como experiência vivida, superando a visão puramente visual ou abstrata.

Nesse contexto, a abordagem Geopoética destacou-se como um elemento integrador entre teoria e experiência. Ao compreender a paisagem como território de afetos, memórias e significados, os estudantes aproximaram-se de uma leitura mais simbólica e existencial do espaço. Essa abordagem fortaleceu tanto as discussões em sala de aula quanto as produções audiovisuais, promovendo vínculos entre emoção, lugar e identidade.

A produção dos vídeos, momento culminante da sequência didática, constituiu-se como exercício de expressão e interpretação das paisagens vividas, permitindo aos estudantes dar voz às próprias percepções e sentimentos sobre o espaço. Mais do que um produto técnico, os vídeos representaram um processo de construção de sentido, no qual a aprendizagem se deu de forma significativa e situada.

A integração interdisciplinar com a professora de Artes potencializou ainda mais essa experiência, ao possibilitar leituras criativas e sensoriais da paisagem por meio de diferentes linguagens, como o desenho e a composição visual. Essa articulação contribuiu para ampliar o campo de expressão dos estudantes e para consolidar a aprendizagem pela via estética e afetiva.

O uso das tecnologias educacionais e das metodologias ativas reforçou o papel protagonista dos estudantes e fortaleceu sua autonomia, conforme destacam Bacich e Moran (2018):

“As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades” (Bacich e Moran, 2018, p. 19).

Assim, os estudantes foram incentivados a criar roteiros e capturar imagens que representassem suas vivências, produzindo narrativas que expressassem a Geopoética das paisagens locais. Esse processo foi sustentado pela concepção de que “a escola constitui um lugar de reflexão acerca da realidade [...] fornecendo instrumental capaz de permitir ao estudante a construção de uma visão organizada e articulada do mundo” (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 262).

Em termos metodológicos, o Diário evidencia que os recursos pedagógicos empregados, imagens de paisagens locais, recursos audiovisuais e oficinas práticas dinamizaram as aulas e aproximaram os conceitos teóricos da realidade dos estudantes, fortalecendo sua participação e compreensão crítica.

Contudo, o processo também revelou desafios pedagógicos significativos. A dispersão e a desmotivação em sala exigiram estratégias constantes de escuta e reconexão. A construção coletiva dos roteiros de vídeo mostrou dificuldades tanto técnicas quanto conceituais, indicando a necessidade de maior aprofundamento e orientação temática. A insegurança de alguns grupos refletiu a falta de experiência prévia em atividades criativas e colaborativas.

As ações extraclasse, embora promissoras, foram prejudicadas pela baixa adesão, em razão de compromissos de trabalho de alguns estudantes, o que limitou o potencial formativo dessas atividades.

Da mesma forma, em tarefas que exigiam pesquisa e reflexão pessoal, como a construção de um mural virtual, observou-se a tendência de reproduzir informações da internet sem análise crítica, o que reforça a importância de desenvolver habilidades de pesquisa e autoria.

Esses desafios apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas mais engajadoras e de acompanhamento contínuo, de modo a fortalecer as dimensões criativa, crítica e afetiva da aprendizagem.

A Geopoética, ao integrar experiência sensorial e subjetividade, mostra-se um caminho promissor para superar tais limitações e ampliar o sentido da aprendizagem geográfica.

Por fim, a análise dos códigos gerados no Atlas.TI confirma que, apesar das dificuldades, houve avanços significativos no envolvimento e na compreensão conceitual dos estudantes.

A observação participante foi essencial para ajustar intervenções e aprimorar o processo pedagógico, indicando que os estudantes caminham para produzir videodocumentários capazes de expressar, com sensibilidade e criticidade, suas vivências e percepções das paisagens locais.

Quadro 2 - Síntese dos dados extraídos do Diário de Observação Participante

RECURSOS E TÉCNICAS	PRÁTICA PEDAGÓGICA	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> UTILIZAÇÃO DE IMAGENS <input type="checkbox"/> REALIZAÇÃO DE OFICINAS DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS; <input type="checkbox"/> UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS E LABORATÓRIOS. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> METODOLOGIA ATIVA → ESTUDO DE CAMPO; <input type="checkbox"/> AULAS INTERATIVAS; <input type="checkbox"/> ESTÍMULO DO DIÁLOGO E DEBATE; <input type="checkbox"/> MEDIAÇÃO DO PROFESSOR; <input type="checkbox"/> INTERDISCIPLINARIDADE → ARTE E GEOGRAFIA; <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> PARTICIPAÇÃO ATIVA; <input type="checkbox"/> SUGESTÕES CRIATIVAS; <input type="checkbox"/> CONEXÃO COM O LUGAR; <input type="checkbox"/> DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS; <input type="checkbox"/> EXPERIÊNCIAS PESSOAIS; <input type="checkbox"/> ORALIDADE E ESCRITA; <input type="checkbox"/> VIVÊNCIAS.

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Síntese dos principais desafios relatados no Diário de Observação Participante

DESAFIOS NA EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> PARTICIPAÇÃO TÍMIDA POR PARTE DE ALGUNS ESTUDANTES; <input type="checkbox"/> POUCO ENVOLVIMENTO NA PROPOSTA; <input type="checkbox"/> QUESTÕES DISCIPLINARES/ATITUDINAIS; <input type="checkbox"/> COMO ENSINAR A QUEM NÃO QUER APRENDER? <input type="checkbox"/> FALTA DE COMPROMISSO/RESPONSABILIDADE

Fonte: autoria própria

7.2 Atividade inicial: Construção do Mural Virtual

A análise das respostas fornecidas pelos estudantes às quatro questões propostas sobre a construção conceitual da paisagem, orientadas pela perspectiva humanista da Geografia, revela importantes indícios de como os estudantes compreendem e se relacionam com os espaços que habitam e experienciam.

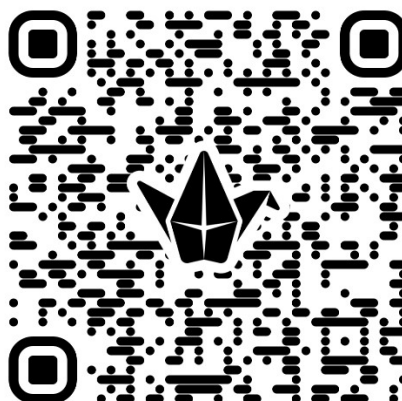
A partir da execução da sequência didática e das aulas, é possível concluir que diferente de uma abordagem meramente descritiva ou objetiva, os dados obtidos evidenciam que a paisagem, para muitos dos estudantes, emerge como uma construção carregada de significados, afetos e memórias.

Essa interpretação está em consonância com os fundamentos da Geografia Humanista, que entende a paisagem não somente como forma ou aparência visível do espaço, mas como expressão das vivências e das percepções individuais e coletivas dos sujeitos.

Ao considerar tais respostas, torna-se possível observar o grau de interiorização dos conceitos trabalhados e como os estudantes articulam sua experiência sensível com os elementos do mundo vivido, apontando para uma apropriação subjetiva e significativa do conceito geográfico de paisagem.

As respostas que serão discutidas a seguir podem ser acessadas a partir do QR Code abaixo (Ver figura 27).

Figura 26 - QR CODE para acessar a atividade realizada com a utilização do aplicativo Padlet com questões relacionadas ao conceito de paisagem



Fonte: Aplicativo Padlet; autoria própria

7.2.1 Questão 1: O que é paisagem para você?

Antes de discutir os resultados desta questão, é importante destacar que ela se insere na abordagem adotada para o estudo da paisagem ao longo das aulas expositivas e das atividades da sequência didática.

Assim, as respostas dos estudantes refletem uma compreensão da paisagem centrada na subjetividade, nas experiências e nos sentidos, e não na elaboração de uma definição científica.

De modo geral, os estudantes descreveram a paisagem como tudo aquilo que pode ser percebido e sentido, evidenciando que o espaço não é apenas visualizado, mas também vivenciado.

Em suas respostas, emergem memórias, emoções e relações pessoais com os lugares, indicando que a paisagem é entendida como um fenômeno vivo e experiencial, conectado ao cotidiano e às vivências individuais de cada estudante.

Essas ideias iniciais vão de encontro ao que expõe Panizza (2014), reforçando que a leitura subjetiva do comportamento e do espaço vivido foi privilegiada pelos autores da corrente humanista da Geografia, destacando que,

O enfoque estava centrado no indivíduo, nas suas práticas e representações do mundo, pois os lugares não tem somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentidos para aqueles que o habitam e frequentam (Panizza, 2014, p. 33).

A partir das respostas, observa-se que os estudantes associaram paisagens e lugares a sentimentos de nostalgia, alegria ou melancolia. A casa da avó, uma praia ao amanhecer ou uma cachoeira são exemplos recorrentes de paisagens que despertam lembranças e emoções profundas.

Essa conexão afetiva é essencial para compreender como a paisagem influencia a percepção do mundo. Conforme Silva (2019, p. 226), “qualquer espaço [...] pode se tornar um lugar cheio de significado, que incorpora a experiência e as aspirações da pessoa, evocando memórias e expressando pensamentos, ideias e emoções diferentes”.

A análise detalhada das respostas à questão “*O que é paisagem para você?*” revelou códigos e temas que ultrapassam o aspecto visual, envolvendo emoções, memórias e experiências vividas.

Esses elementos evidenciam a paisagem como um fenômeno multifacetado, resultado da interação entre o ambiente físico e as dimensões subjetivas do indivíduo. Assim, os estudantes demonstraram compreender a paisagem como um espaço de experiências e relações, sem recorrer a definições científicas.

Os códigos foram agrupados em quatro categorias principais: abordagens humanistas do conceito de paisagem, abordagens tradicionais, elementos da paisagem e expressões de “topofilia”, segundo Tuan (2012). As respostas evidenciam diferentes formas de relação afetiva com os lugares, refletindo vínculos emocionais e identitários.

Na categoria humanista, destacam-se respostas que remetem a sentimentos de nostalgia e pertencimento, em especial memórias da infância e referências à casa dos avós como espaço afetivo e de boas lembranças.

Também são recorrentes as descrições de experiências sensoriais, o som do vento, o cheiro da natureza, a visão das montanhas que reforçam a percepção da paisagem como vivência multissensorial.

Muitos estudantes associam a paisagem à experiência dos sentidos. A estudante G. A. S. afirma que “tudo o que podemos ver, sentir e imaginar pode ser considerado uma paisagem”, enquanto U. K. e R. A. destacam que ela envolve “visão, audição e tato”. Essas respostas revelam uma compreensão sensível e emocional da paisagem, construída a partir da interação entre corpo, memória e ambiente.

Os resultados indicam que a noção de paisagem desenvolvida pelos estudantes está ancorada em experiências sensoriais e afetivas. O conceito não se limita ao que é visível, mas inclui sons, cheiros, texturas e sentimentos, mostrando que cada indivíduo interpreta o espaço de modo singular, com base em suas vivências e lembranças.

Trata-se, portanto, de uma leitura sensível do espaço vivido, sem exigência de uma definição conceitual formal. Algumas respostas exemplificam essa percepção:

- R. R. menciona que “a paisagem é um lugar onde se pode ficar sozinho e refletir”;
- E. M. K. destaca que “a paisagem traz recordações e memórias que ficam registradas na mente”;
- J. A. afirma que “a paisagem faz parte do cotidiano e provoca emoções ao longo do caminho para a escola”.

Constata-se, assim, que as memórias e a identidade emergem como eixos centrais nas concepções apresentadas. As paisagens são compreendidas como espaços

físicos e como lugares impregnados de significados pessoais, históricos e culturais, que refletem trajetórias de vida e vínculos afetivos com o entorno.

Essas narrativas demonstram como sentidos, emoções e experiências individuais moldam a leitura da paisagem, revelando uma compreensão humanista e sensível do conceito.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que reúne os códigos e categorias identificados, destacando como as respostas dos estudantes expressam percepções, memórias e experiências a partir de uma perspectiva humanista da Geografia.

Quadro 4 - Conceito de paisagem construído pelos estudantes a partir das respostas da atividade do Mural Virtual

Experiência Sensorial	A paisagem é percebida através dos sentidos — visão, audição, olfato, tato e paladar. Por exemplo, o cheiro da terra molhada, o som do vento nas árvores e a visão de um campo verde são elementos que compõem a experiência paisagística.
Emoções e Memórias	As paisagens evocam sentimentos e lembranças. Um lugar pode trazer paz, nostalgia ou até desconforto, dependendo da conexão emocional que temos com ele. Assim, a paisagem se torna um reflexo de nossas vivências e histórias pessoais.
Diversidade de Formas	A paisagem pode ser natural, como montanhas e rios, ou urbana, como cidades e construções. Ambas têm suas características e podem transmitir diferentes sensações e significados.
Interpretação Pessoal	Cada indivíduo pode ver e sentir a paisagem de maneira distinta. O que é bonito e significativo para uma pessoa pode não ter o mesmo valor para outra. Essa subjetividade é fundamental para entender como a paisagem se relaciona com a identidade e a cultura de cada um.
Conexão com o Ambiente	A paisagem nos conecta com o espaço geográfico e social em que vivemos. Ela pode refletir sobre as condições de vida, a cultura e até as desigualdades presentes na sociedade, mostrando como diferentes contextos influenciam nossa percepção do mundo.

Fonte: atividade mural virtual “O que é paisagem para você?”, autoria própria.

Ao analisar outra categoria de respostas, nota-se que parte dos estudantes descreve a paisagem sob uma perspectiva mais tradicional e estética, destacando

elementos visíveis como campos, cidades, montanhas, rios e estradas. Nessas respostas, a paisagem é percebida principalmente como cenário, sem a explicitação das relações entre o espaço e as experiências pessoais.

Contudo, a maior parte das respostas revela uma compreensão mais sensível e afetiva, na qual a paisagem é vivida e sentida. As descrições enfatizam memórias, emoções, bem-estar e vínculo com o lugar, demonstrando que os estudantes percebem a paisagem não somente como um conjunto de formas físicas, mas como um espaço carregado de significados e experiências pessoais.

Essas interpretações refletem o direcionamento das aulas e da sequência didática, fundamentadas em uma abordagem humanista da Geografia. À luz das ideias de Tuan (2012) e do conceito de topofilia, compreende-se que os estudantes expressam uma relação emocional com os lugares, incorporando sentimentos e lembranças ao aprendizado.

Como afirma o autor, “topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 2012, p. 19). Essa noção é evidenciada nas falas dos estudantes, que associam paisagens a lembranças, emoções e experiências sensoriais.

Para muitos, a paisagem ultrapassa a simples visualização: é uma experiência que envolve todos os sentidos. E. M., por exemplo, define paisagem como “uma gravação de lembranças ou memórias, aquelas que ficam registradas com carinho na nossa mente”.

Tal percepção reforça a ideia de topofilia, mostrando que a conexão emocional com o espaço é essencial para a formação de memórias afetivas e para o sentimento de pertencimento. Também é recorrente a associação entre paisagem e natureza como espaços de paz e refúgio.

A estudante J. A. afirma que a paisagem “faz parte do dia a dia e desperta muitos sentimentos e emoções”, enquanto G. observa que “tudo o que podemos ver, sentir e imaginar pode ser paisagem”, ressaltando o caráter subjetivo e pessoal da experiência paisagística.

Essas falas revelam que os estudantes atribuem à paisagem um valor simbólico e existencial, relacionando-a a experiências que proporcionam bem-estar, tranquilidade e reconhecimento do lugar como parte de si.

Em síntese, a análise das respostas confirma que as emoções, as memórias e as conexões pessoais desempenham papel central na construção da compreensão

espacial. A paisagem é percebida como um espaço existencial e carregado de significados afetivos que contribuem para a formação da identidade e da experiência de vida.

Essa apropriação da paisagem como instrumento de leitura do espaço vivido converge com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a paisagem como categoria articuladora entre o conhecimento geográfico e as vivências cotidianas dos estudantes.

As respostas analisadas indicam que, mediadas pelo trabalho docente, as atividades estimularam os sentidos, as memórias e as experiências pessoais como recursos de interpretação do espaço. Assim, o ganho pedagógico transcende a transmissão de conceitos, consolidando uma aprendizagem significativa que integra sensibilidade, reflexão e construção coletiva do conhecimento geográfico.

7.2.2 Questão 2: Qual o significado da paisagem para os estudantes do ponto de vista dos sentidos e das percepções?

A BNCC destaca a paisagem como uma categoria central para a leitura e interpretação do espaço geográfico, incentivando os estudantes a utilizar diferentes formas de percepção e compreensão do território (Brasil, 2018).

A partir das respostas coletadas, observa-se que os estudantes ativaram seus sentidos e memórias como instrumentos de leitura do espaço vivido, evidenciando que o ganho pedagógico não reside na formulação de conceitos científicos rigorosos, mas na capacidade de relacionar experiências pessoais à compreensão do ambiente.

As respostas indicam que visão, audição, tato, olfato e memória se articulam para dar significado à paisagem, possibilitando uma interpretação afetiva e crítica do espaço.

Essa abordagem favorece uma aprendizagem significativa, conectando conteúdos geográficos à realidade cotidiana e mostrando que cada lugar pode ser vivenciado de maneiras distintas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem vai além da memorização de conceitos, promovendo um olhar sensível e reflexivo, que integra afetividade, experiências individuais e leitura crítica do espaço geográfico.

A experiência sensorial da paisagem emerge como eixo central na compreensão dos estudantes. R. R., por exemplo, descreve a paisagem como “um espaço de

solidão, onde pode refletir sobre seus pensamentos e emoções”, indicando que a paisagem atua como refúgio emocional e espaço de introspecção.

De forma semelhante, M.S.R. observa que “a paisagem pode evocar uma gama de sentimentos, tanto positivos quanto negativos, dependendo da perspectiva do observador”, enquanto E.M. acrescenta que a paisagem é “um repositório de memórias, onde cada elemento visual pode desencadear gravações que trazem conforto ou nostalgia”.

Essa relação entre paisagem e emoção se conecta às ideias de Silva (2025), que afirma:

Nós criamos laços emocionais com as pessoas e com os lugares que fazem parte do nosso cotidiano, porque não somos passivos nesta relação; compreendemos o mundo com base em nossas percepções, que integram também nossos contextos culturais. Assim, construímos um olhar sobre este mundo, que é mediado por nossas experiências emocionais; como condição para essa experiência, temos nosso corpo, que, ao mesmo tempo, é afetado pela relação com os espaços (Silva, 2025, p. 222)

A intersecção entre paisagem e memória também se evidencia nas respostas, U.K. menciona que “a paisagem é derivada de lembranças de lugares conhecidos”, enquanto R.A. destaca que a paisagem “pode evocar sentimentos bons, ligando-a a experiências passadas” Tais respostas revelam que a paisagem está intrinsecamente ligada à identidade pessoal, moldando a percepção e valorização dos espaços.

A relação com a natureza emerge como outro tema central. J.A. relata que as paisagens observadas no caminho para a escola “despertam emoções e sentimentos”, e F.F. descreve a paisagem como “uma pintura que se experimenta com todos os sentidos”, enfatizando a importância de cheiros, sons e texturas na construção de uma conexão emocional com o ambiente. Esse enfoque sensorial demonstra a complexidade da experiência paisagística e a necessidade de uma apreciação mais profunda dos elementos que compõem o espaço.

Em síntese, a análise evidencia que a paisagem vai muito além da dimensão visual. Ela se apresenta como uma experiência sensorial, permeada por memórias, emoções e elementos de identidade individual.

Os depoimentos mostram que os estudantes interpretam e se conectam com os espaços ao seu redor de forma afetiva e experiencial, evidenciando a paisagem como espaço de reflexão, lembrança e sentimento.

Essa perspectiva reforça o papel da mediação docente em aproximar o conhecimento geográfico da experiência vivida, transformando a aprendizagem em um processo significativo, sensível e situado.

7.2.3. Questão 3: Qual tipo de paisagem desperta algum tipo de sentimento em você?

A análise das respostas dos estudantes sobre as paisagens que despertam sentimentos revela uma diversidade de percepções, nas quais cada espaço carrega significados pessoais e coletivos, funcionando como território de conexão emocional e reflexão.

Um aspecto recorrente é a relação afetiva com a natureza e os ambientes naturais. E.M., por exemplo, descreve a praia como um lugar que “aquece o coração”, onde se sente feliz e energizada. Essa percepção dialoga com Tuan (2012), que observa que, “por um lado, as reentrâncias das praias e dos vales sugerem segurança; por outro lado o horizonte aberto do mar sugere aventura” (Tuan, 2012, p. 163).

Assim, a paisagem costeira não se limita à sua beleza visual, mas funciona como um espaço de renovação, proporcionando experiências sensoriais que se conectam profundamente às emoções.

De forma semelhante, G. descreve o campo como “um lugar que transmite paz e tranquilidade, onde o vento é puro e a grama é macia”, evidenciando a paisagem rural como refúgio emocional. Esses ambientes permitem aos estudantes se distanciar das pressões cotidianas e vivenciar momentos de serenidade e contemplação.

Outro tema recorrente é a nostalgia associada a determinados lugares. J. menciona uma cachoeira que “a faz sentir paz e nostalgia, ligando esse espaço a momentos significativos de sua infância”

A conexão entre paisagem e memória molda a forma como os estudantes percebem e valorizam os ambientes, contribuindo também para a formação da identidade pessoal.

A estudante A. destaca o parquinho próximo de sua casa, que evoca lembranças da infância e de momentos com amigos. Essa associação evidencia como a paisagem se entrelaça às relações interpessoais, mostrando que os espaços não são apenas cenários, mas parte integrante das histórias de vida.

A dimensão sensorial também se destaca. F.F. observa que a paisagem “é um convite aos sentidos”, em que cada elemento provoca sensações e memórias distintas. A percepção paisagística, portanto, não se limita à estética, mas integra experiências emocionais e afetivas.

Algumas respostas enfatizam a influência do meio natural sobre a experiência emocional. C.W., por exemplo, descreve uma paisagem de montanha que “lhe traz calma e uma sensação de conexão com algo maior, refletindo sobre a vastidão da natureza e a pequenez do ser humano”

A montanha, nesse contexto, representa um símbolo de elevação e contemplação, como aponta Dardel (2015), “O homem demanda à montanha um simbolismo da altura moral, ao mesmo tempo que a satisfação de uma vontade de escalar e ascender” (Dardel, 2015, p. 17).

Esse simbolismo destaca a importância das paisagens naturais na construção de significados culturais e individuais, presentes desde as primeiras civilizações até a experiência sensorial contemporânea.

Quadro 5 - Síntese das respostas dadas pelos estudantes a questão 3 da atividade do mural virtual

Sentimentos que a paisagem desperta	Tipos de paisagens citados pelos estudantes
Conexão com a Natureza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A praia como um lugar que "aquece o coração", onde se sente feliz e energizado. ▪ O campo (espaço rural), descrevendo-o como um lugar que transmite paz e tranquilidade. Essa descrição sugere que a paisagem rural é um refúgio emocional para muitos. ▪ Uma paisagem de montanha que lhe traz calma e uma sensação de conexão com algo maior, refletindo sobre a vastidão da natureza e a pequenez do ser humano
Nostalgia e Memórias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação de lugares e paisagens a momentos da infância. Uma lembrança de momentos passados é um forte elemento emocional que muitos estudantes mencionam ao descrever suas paisagens preferidas.

Fonte: autoria própria

Essa reflexão sobre a relação entre o indivíduo e o ambiente é uma parte significativa da experiência paisagística, indicando que as paisagens podem servir como espaços de contemplação e autodescoberta, pois como expõe Tuan, “o meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas oferece o estímulo sensorial que,

ao agir como imagem percebida, da forma as nossas alegrias e ideais” (Tuan, 2012, p. 161).

Conclui-se, dessa forma, que, a análise das respostas dos estudantes sobre as paisagens que despertam sentimentos revela uma rica tapeçaria de emoções, memórias e reflexões. Cada paisagem é percebida como um espaço carregado de significados pessoais, onde a natureza, a nostalgia e a identidade se entrelaçam.

7.2.4 Questão 4: Qual sua percepção a respeito da paisagem da sociedade desigual em que vivemos?

A análise das respostas dos estudantes à questão 4, que explorou a percepção da paisagem da sociedade desigual a partir de emoções e sentimentos, revela uma diversidade de visões relacionadas tanto a espaços rurais quanto urbanos.

Observa-se que os estudantes mobilizam experiências e memórias para interpretar o espaço vivido, sem a necessidade de formulações conceituais rígidas sobre a paisagem.

Essa questão articulou duas perspectivas complementares: uma, mais humanista, centrada na subjetividade, nas emoções e nos sentimentos; outra, voltada à análise crítica e social do espaço, evidenciando como as desigualdades se manifestam no cotidiano.

Nesse sentido, as respostas corroboram as ideias de Callai (2000), "a paisagem que se observa é resultado de toda uma trajetória, dos movimentos da população em busca da sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades" (Callai, 2000, p. 99).

Essa abordagem destaca a dimensão dialética e histórica da paisagem. As respostas indicam que os estudantes percebem a complexidade das relações entre espaço e desigualdade social, identificando como diferentes ambientes urbanos e rurais evocam emoções e reflexões críticas.

Muitos destacam a dualidade das paisagens urbanas, onde opulência e pobreza coexistem. Por exemplo, J.A. descreveu a paisagem das grandes cidades como “um contraste entre prédios grandiosos e bairros pobres”, evidenciando a disparidade entre a vida luxuosa de uma minoria e a realidade precária da maioria.

De forma complementar, E.M. reforça essa percepção ao apontar que a paisagem é marcada pelo poder econômico, onde alguns desfrutam de “paraísos privados”, enquanto outros permanecem em áreas marginalizadas.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese com as principais categorias identificadas na análise das respostas, acompanhado de exemplos fornecidos pelos estudantes.

Quadro 6 - Síntese das respostas dadas a questão 4 da atividade do mural virtual

Percepções e sentimentos a respeito da paisagem de uma sociedade desigual	Exemplos de respostas dadas pelos estudantes
<p>Sentimentos de injustiça e desconexão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A percepção de injustiça é um tema recorrente nas respostas: ▪ C.W. menciona que “a mídia muitas vezes oculta as favelas, preferindo mostrar apenas a beleza das áreas ricas, o que resulta em uma desconexão entre as realidades vívidas por diferentes grupos sociais”; ▪ F.F. complementa essa ideia ao descrever uma paisagem desigual como “um espaço onde a riqueza e a pobreza são visivelmente isoladas”, refletindo a falta de respeito e dignidade entre as classes sociais;
<p>Poluição e o Impacto Ambiental</p>	<p>Além das questões sociais, muitos estudantes também abordaram o impacto ambiental das desigualdades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ G. expressa uma preocupação à urbanização poluída, que não afeta apenas a qualidade de vida, mas também contribui para a degradação do meio ambiente; ▪ Essa preocupação é compartilhada por A., que observa que a desigualdade se manifesta não somente na estética das paisagens, mas na capacidade das pessoas de apreciar e cuidar do ambiente ao seu redor;
<p>Reflexões sobre a Sociedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ M.V. destaca que uma paisagem desigual “é um reflexo das disparidades nos direitos e deveres”, indicando que todos têm a responsabilidade de se tornarem melhores cidadãos; ▪ B. e A. também comentam sobre a evolução das paisagens e como elas são moldadas pelas interações sociais e econômicas, enfatizando a necessidade de uma mudança na percepção e na valorização dos espaços que habitamos.

Fonte: autoria própria

Essas respostas demonstram que, por meio da mediação docente, os estudantes foram capazes de mobilizar sentidos e memórias como instrumentos de leitura crítica do espaço, articulando a experiência sensível às demandas da BNCC para o ensino de Geografia (Brasil, 2018).

A análise das respostas à questão 4 evidencia que a paisagem constitui um recurso poderoso para compreender desigualdades sociais, permitindo desenvolver o ensino de Geografia à luz das ideias de Castellar e Vilhena (2011), que destacam a importância de possibilitar “ao estudante raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social” (Castellar e Vilhena, 2011, p. 19).

As percepções dos estudantes sobre a dualidade, a injustiça e o impacto ambiental das paisagens urbanas e rurais indicam a necessidade de reflexão crítica sobre como essas realidades afetam o cotidiano. Nesse sentido, a paisagem vai além de um cenário visual: é um espaço carregado de significados sociais, culturais e emocionais, que demanda análise e valorização.

O mérito da prática pedagógica, portanto, não reside apenas na “opinião crítica” dos estudantes, mas na capacidade de usar a paisagem como ferramenta para interpretar a complexidade e a desigualdade do mundo, alinhando a aprendizagem à proposta da BNCC e promovendo uma compreensão situada e reflexiva do espaço geográfico.

7.3 Entrelaçando arte e Geografia: a paisagem a partir do desenho

Os resultados relacionados a experimentação 3 (descrita no item 5.4.3 deste trabalho), com vistas a produção dos vídeos e complementando a atividade anterior no sentido de reforçar a construção do conceito de paisagem a partir da perspectiva humanista da Geografia mostram uma interligação entre Geografia e Arte.

Essa interligação ou trabalho interdisciplinar já é percebido no trabalho de Freiesleben, Sales e Peluzio (2019), os quais afirmam que,

O vínculo entre arte e paisagem é tão profundo que, desde o princípio da humanidade, ambas compartilham e interconectam modos de ver e representar o mundo. Desde as pinturas rupestres, a história da humanidade é marcada por formas de representações artísticas que podem ser compreendidas como paisagens (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019, p. 31).

Partindo deste princípio, e tendo em vista os objetivos da pesquisa, que procuravam inicialmente trazer a Geopoética para a compreensão da paisagem, procurou-

se esse diálogo com a disciplina de artes no sentido de compreender a partir do desenho, as impressões, percepções e sentimentos dos estudantes a respeito dos diferentes tipos de paisagens, procurando ultrapassar a dimensão somente estética.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), também expõe a importância do desenho como um elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada pelo estudante, as autoras reforçam em especial o desenho da paisagem, que no contexto do ensino de Geografia,

Permite avaliar o conceito de paisagem da criança. Esse conceito está associado a uma visão; supõe a posição de uma pessoa que observa vários objetos desse ponto de vista [...] desenhar a paisagem, desde as primeiras séries até a universidade possibilita o desenvolvimento da sensibilidade por meio da visão, aprimora a habilidade de expressão gráfica e estética, de leitura e interpretação dos sinais da natureza (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 298).

Vale também ressaltar o trabalho de Miranda (2005), que traz importantes reflexões a respeito da utilização do desenho dentro das práticas de ensino de Geografia, ressaltando que,

O desenho nessa tradição geográfica envolve uma relação cognitiva e corporal com os elementos/objetos do espaço através do olhar-ver, do gesto, do traço, da atenção ao conjunto e aos detalhes, em um movimento do corpo e do pensamento, entre a observação e a apreensão de um todo em suas linhas gerais formando uma estrutura, a abstração e a análise, pelo isolamento de elementos selecionados, e a elaboração de uma síntese na composição do conjunto pelo traçado no papel (Miranda, 2005, p. 56).

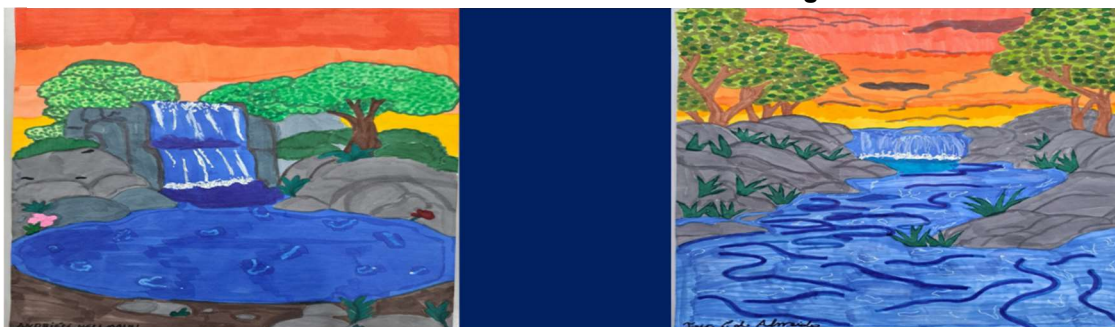
A mesma autora, defendendo a opinião de Gonthier-Cohen¹⁰ (1987) a respeito do desenho de paisagem no ensino de Geografia,

Defende que o desenho seja ensinado nos cursos de formação de geógrafos, afirmando que a falta de instrução resulta em dificuldades relativas à leitura de imagens utilizadas pelo professor como apoio ilustrativo e obstrui a progressão do estudante, que é colocado numa situação de incapacidade, submissão ou rejeição diante das artes plásticas (Miranda, 2005, p. 57).

A partir deste referencial teórico aqui exposto destacando a importância do desenho para o ensino de Geografia, e a partir da descrição da experimentação no item 5.4.3 deste trabalho, são colocados abaixo os resultados da análise dos desenhos produzidos pelos estudantes na experimentação. A atividade foi realizada em equipes e com os estudantes de olhos vendados para explorar melhor os sentidos do tato, olfato e audição.

¹⁰ GONTHIER-COHEN, Joëlle. Le dessin, ça sert aussi à faire la géographie, et réciproquement. Hérodote, Paris, n. 44, Paysages en action, p. 51-65, 1987.

Figura 27- Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 1 a partir da sensação de materiais e sons: algodão, galhos de lavanda, folhas verdes, pedras, água e uma música com som suave e relaxante de água corrente



Fonte: autoria própria

A equipe 1, composta por duas estudantes, produziu desenhos de paisagens a partir das sensações experimentadas pelos sentidos do tato, olfato e audição. Para isso, foram utilizados materiais como algodão (textura suave e leve), galhos de lavanda (odor), folhas verdes, pedras e água.

Durante a atividade, os estudantes também ouviram uma música de relaxamento, com sons suaves e tranquilos, que auxiliou na criação de uma atmosfera sensorial.

Os participantes, de olhos vendados, foram orientados a explorar os diferentes materiais e os sons da música, permitindo que suas experiências sensoriais se transformassem em representações visuais da paisagem.

Essa mediação docente foi fundamental para garantir que a atividade não se limitasse a uma expressão artística, mas se configurasse como uma prática de leitura sensível da paisagem, em consonância com os objetivos da BNCC de articular múltiplas linguagens e promover a compreensão crítica do espaço vivido.

Nos desenhos apresentados como resultado da atividade, identificam-se elementos recorrentes, como cachoeiras, árvores e rochas, que refletem diretamente as experiências sensoriais vividas pelos estudantes.

Isso evidencia como a percepção do ambiente pode ser reconstruída a partir da imaginação, da memória e da sensibilidade, mostrando o potencial formativo de atividades que articulam sentidos, afetividade e reflexão sobre a paisagem.

Figura 28 - Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 2 a partir da sensação de materiais como areia, pedras e música com som do vento



Fonte: autoria própria

Nos desenhos produzidos pela equipe 2, observam-se elementos como mar, dunas, sol, montanhas e vegetação, que remetem a paisagens naturais e refletem o contato sensorial com os materiais da atividade.

Esses registros evidenciam a diversidade de interpretações individuais e mostram como diferentes sentidos tato, olfato, audição e visão contribuíram para a construção simbólica da paisagem pelos estudantes.

Um aspecto relevante desta equipe foi a participação de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo desenho representou elementos de uma localização geográfica específica: o Egito (ver desenho localizado na parte inferior esquerda da imagem).

Esse resultado ilustra como a mediação docente, ao orientar a exploração sensorial e estimular a reflexão sobre experiências individuais, permitiu que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, mobilizassem suas percepções e memórias na produção das representações visuais.

Essa atividade demonstra que a prática pedagógica não se restringiu à criação artística, mas constituiu um espaço de leitura crítica e sensível da paisagem, alinhando-se aos objetivos da BNCC de integrar múltiplas linguagens, valorizar experiências individuais e desenvolver competências para compreender o espaço geográfico de forma significativa e contextualizada.

Figura 29 - Desenhos produzidos pelos estudantes da equipe 3 a partir da sensação de materiais como flores, galhos verdes, algodão, miniaturas de casas de madeira e ouvindo o som do vento



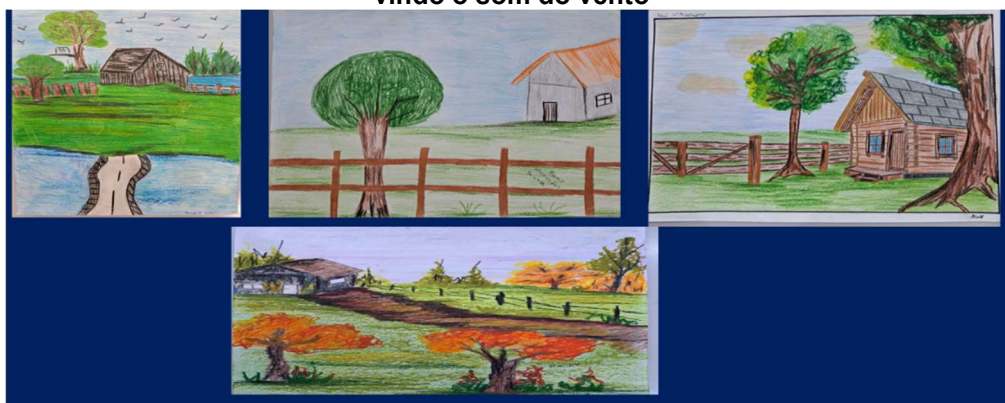
Fonte: autoria própria

Nos desenhos produzidos pelos estudantes da equipe 3, a exploração sensorial com materiais como flores, galhos verdes, algodão, miniaturas de casas de madeira, e o acompanhamento do som do vento, possibilitou a construção de paisagens que combinam elementos naturais e humanos, como árvores frondosas, campos floridos, casas e caminhos.

As sensações evocadas pelos estímulos foram traduzidas em composições visuais que remetem tanto à tranquilidade do ambiente rural quanto à sensação de acolhimento e pertencimento.

Esse processo evidencia como a mediação docente foi essencial para transformar a experiência artística em uma prática formativa de leitura da paisagem, estimulando os estudantes a relacionar suas percepções sensoriais com o espaço vivido.

Figura 30 - Desenhos de paisagens produzidos pelos estudantes da equipe 4 a partir da sensação dos materiais folhas secas, galhos secos, madeira, miniaturas de casas de madeira e ouvindo o som do vento



Fonte: autoria própria

Nos desenhos produzidos pelos estudantes da equipe 4, a exploração sensorial com materiais como folhas secas, galhos secos, madeira, miniaturas de casas de madeira, acompanhada do som do vento, possibilitou a criação de representações visuais de paisagens rurais.

As imagens produzidas destacam elementos como casas de madeira, cercas, árvores e caminhos, compondo cenas que evocam simplicidade, rusticidade e uma conexão afetiva com o espaço vivido. Os estímulos sensoriais despertaram memórias e sensações que foram transformadas em construções visuais ricas e significativas.

Essa atividade evidencia a importância da mediação docente, que orientou os estudantes a transformarem a experiência artística em uma prática de leitura da paisagem.

Figura 3123 - Desenhos de paisagens produzidas pelos estudantes da equipe 5 a partir da sensação de pedras e água e tendo como som o barulho de água corrente (rios)



Fonte: autoria própria

Nos desenhos produzidos pelos estudantes da equipe 5, a exploração sensorial com materiais como pedras e água, acompanhada do som do rio e da água corrente, favoreceu a imaginação e a construção de paisagens nas quais a presença da água se destacou como elemento central, seja na forma de rios, quedas-d'água ou do movimento das ondas.

As produções também integraram elementos como árvores, animais e barcos, mostrando diferentes interpretações a partir do mesmo conjunto de estímulos sensoriais. Esses trabalhos evidenciam como a percepção tátil e auditiva pode orientar a criação artística, despertando memórias e representações diversas do ambiente natural.

A mediação docente foi fundamental para que essas experiências fossem convertidas em ganho formativo, transformando a atividade artística em uma prática de leitura da paisagem.

Como conclusão da atividade interdisciplinar com Artes, os desenhos produzidos pelos estudantes resultam de uma proposta metodológica que estimulou a criação de paisagens a partir de experiências sensoriais.

Em diferentes momentos, os estudantes foram convidados a explorar materiais variados pedras, areia, flores, folhas secas, algodão, galhos e miniaturas de casas combinados com sons da natureza, como água corrente e vento suave.

O objetivo central foi promover uma vivência em que a percepção do espaço não se restringisse à visão, mas envolvesse também o tato, o olfato e a audição. Dessa forma, os desenhos revelaram memórias, imaginários e interpretações próprias da paisagem, mostrando a diversidade de experiências sensoriais de cada estudante.

As composições inspiradas por água e pedras representaram rios, cachoeiras e ondas, expressando movimento e fluidez; os estímulos de areia e vento evocaram dunas, praias e horizontes abertos, transmitindo amplitude e tranquilidade; flores, folhas e galhos resultaram em campos floridos, árvores e casas rurais, remetendo à memória afetiva e ao acolhimento; enquanto madeira e folhas secas geraram paisagens de casas simples, cercas e caminhos, reforçando o pertencimento e a rusticidade do espaço vivido.

Esses resultados evidenciam que a paisagem é uma construção simbólica que envolve sentidos, memórias e afetos, e que a prática artística, quando mediada pelo professor, transforma experiências sensoriais em ganho formativo.

A mediação docente garantiu que a atividade não se limitasse à expressão artística, mas se convertesse em uma prática de leitura da paisagem, articulando múltiplas linguagens e promovendo a formação crítica dos estudantes, conforme orienta a BNCC.

A interdisciplinaridade entre Arte e Geografia mostrou-se essencial: a Arte estimulou sensibilidade e expressão criativa, enquanto a Geografia sistematizou e problematizou essas representações, permitindo compreender como os sujeitos percebem, significam e se relacionam com o espaço.

Assim, a atividade sensorial possibilitou que os estudantes desenhassem e também sentissem a paisagem, reforçando que conhecer o espaço é também experienciá-lo em toda a sua complexidade, articulando dimensões estética, cultural e afetiva.

7.4 O Ateliê da fotografia e a utilização do dispositivo de descrição emocionada

O ateliê da fotografia foi um recurso utilizado como experimentação para que os estudantes aprimorassem a utilização de habilidades relacionadas a produção de vídeos. Os resultados desta experimentação partem das atividades descritas no item 5.4.4, valorizando habilidades como a observação e leitura das paisagens e a criação de narrativas a partir de fotografias.

Ao propor a atividade envolvendo a utilização de fotografias pensou-se primeiramente em apresentar aos estudantes um novo formato de leitura e interpretação do espaço e de suas principais categorias a respeito da paisagem, buscou-se também inspiração no trabalho de Ataíde (2023), que assim ressalta a utilização da fotografia no contexto do ensino de Geografia,

É importante enfatizar que o uso da fotografia, assim como de outros recursos imagéticos associados à linguagem escrita, dentro do ensino da Geografia Escolar, favorece a compreensão, pois assim como já abordamos anteriormente, a observação, a leitura e a descrição são habilidades necessárias para um progresso significativo quanto ao aprendizado e à construção do conceito pelo estudante (Ataíde, 2023, p. 55).

Ao realizar o exercício de captar a imagem de uma paisagem que tivesse algum significado para o estudante, e que fizesse parte de seu espaço de vivência, procurou-se estimular as habilidades relacionadas a observação e descrição a partir de narrativas, contribuindo dessa forma para a formação da identificação com seu espaço mais próximo, essa forma de trabalho é expressa nos princípios da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Geografia que afirma que,

[...] A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018, p. 359).

Apresenta-se então como resultado mais marcante da análise das fotografias e suas narrativas, um rico mosaico de emoções, memórias e significados que se entrelaçam com as paisagens de suas vidas. Cada imagem e cada texto produzido não

é apenas um registro visual ou uma simples descrição, mas um portal para experiências pessoais que moldam a conexão dos jovens com seus ambientes.

Essa prática evidencia como a fotografia, aliada à descrição emocional, funciona como um instrumento pedagógico capaz de educar o olhar, permitindo que os estudantes registrem imagens e aprendam a interpretar e compreender o espaço ao seu redor.

Ao relacionar os elementos observados com suas próprias experiências, memórias e percepções, os estudantes desenvolvem uma leitura crítica da paisagem, fortalecendo a capacidade de perceber relações entre ambiente, cultura e cotidiano.

Dessa forma, o trabalho com fotografias transcende a dimensão estética, promovendo o aprendizado significativo e alinhado aos objetivos da BNCC, ao transformar a experiência sensível em um recurso para a construção de interpretações geográficas contextualizadas e reflexivas.

Os relatos dos estudantes utilizando o Dispositivo de Descrição Emocionada mostram como as paisagens que fotografaram evocam sentimentos profundos de pertencimento e nostalgia. Sendo assim, pode-se afirmar que as fotografias tiradas pelos estudantes são portadoras de significados profundos e emoções que refletem as vivências e memórias de cada um.

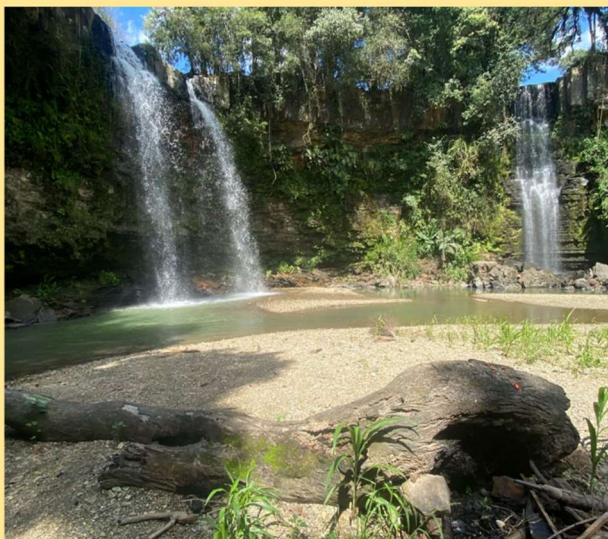
A partir da análise das narrativas produzidas também pode-se perceber uma variedade de sentimentos que vão desde a nostalgia até a alegria, passando pela tristeza e pela paz. Esse conteúdo que foi recorrente e gerado pelas narrativas dos estudantes, foi agrupado em algumas categorias mais recorrentes e que merecem maior destaque, tais como: “memórias de infância”, “conexão com a natureza”, “sentimentos de pertencimento” e “reflexões sobre a vida”.

A partir disso, alguns exemplos das fotografias e suas narrativas podem ser apresentados como forma de corroborar as ideias até aqui expostas: o estudante A.L.S., por exemplo, descreve uma cachoeira na localidade de São José no município de Santa Terezinha, que, “apesar de não ser um ponto turístico, representa um espaço de relaxamento e conexão familiar, ressaltando a importância de valorizar a natureza local para o turismo sustentável”

Figura 242 - Atividade do Dispositivo de Descrição Emocionada do estudante A. L. S.

Descrição emocionada do estudante A.L.S

Meu nome é A.L.S., sou estudante da 3ª1 da E.E.B. Dr. Fernando Ferreira de Mello, moro em Rio do Campo, Santa Catarina, e retratei uma paisagem localizada em São José, interior de Santa Terezinha. A cachoeira que fotografei é cercada por altas paredes de pedra e possui duas quedas d'água. A área conta com uma rica e diversa vegetação, o que contribui para a beleza natural do local. Apesar de não ser um ponto turístico muito frequentado, é um excelente lugar para passar o fim de semana com a família, seja pescando ou apenas relaxando em meio à natureza. Locais como esse têm extrema importância para o município, pois ajudam a aumentar a visibilidade da cidade e contribuem para o fortalecimento do turismo. Nossa região possui diversas paisagens naturais que merecem ser valorizadas e exploradas de forma sustentável.



Fonte: autoria própria

Da mesma forma observa-se que a estudante A. L., fala sobre o sítio de seu avô, onde cada elemento da paisagem, desde as árvores até os lagos, está “imbuído de memórias de infância e amor familiar.”

Figura 253 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.L.

DESCRIÇÃO EMOCIONADA DA ESTUDANTE A.L.

Meu nome é A. L., tenho 17 anos, estudo na EEB Dr. Fernando Ferreira de Mello, na 3ª. Série 01 do Ensino Médio. Hoje vim falar um pouco sobre a minha fotografia que fica localizada em Rio do Campo no sítio do meu avô. Tudo começou quando ele decidiu comprar um pedaço de terra mais barato, aí começaram as construções do zero pensando em cada mínimo detalhe, sua alegria e ao mesmo tempo seu suor árduo, para promover o bem estar a todos os filhos que lá moram. Com o portal que foi feito vieram muitas lembranças, a alegria e o amor de quando eu e meus primos brincávamos de casinha, corrida e até mesmo bicicleta é um sentimento inexplicável. Cada árvore plantada, cada flor que minha avó cultivava com o coração transbordando de amor pelo o que fazia. Os lagos que tanto queríamos hoje cheios de vida. Sem contar nos dias em que ficávamos esperando as visitas felizes com sua chegada... Enfim este local me traz a sensação de nunca mais querer sair dali! Como se fosse um portal seguro. As atividades hoje feitas lá são tirar leite, produzir queijos, pães e até mesmo nossa produção própria de alimentos.



Fonte: autoria própria

Estes dois exemplos apresentados demonstram que, para os estudantes, as paisagens não são apenas cenários, mas sim contextos que abrigam histórias e sentimentos que carregam consigo. A atividade de fotografar e descrever essas paisagens pode ser vista como um dispositivo poderoso para auxiliar em um possível trabalho que envolva a produção de vídeos e também contribuir para uma leitura e interpretação do espaço vivido.

Neste sentido, pode-se afirmar que a experimentação com a utilização de fotografias serviu como uma preparação, pois, ao transformar as imagens e relatos em um formato audiovisual, os estudantes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências de maneira mais dinâmica e envolvente. A produção de vídeos permitirá que seja explorado uma narrativa visual, combinando imagens, sons e textos para criar uma representação mais rica de suas vivências.

Além dos dois exemplos apresentados e seus resultados surgem também outros exemplos positivos, como nos trabalhos das estudantes A.R.D., sobre a Capela Mortuária do Cemitério Municipal de Rio do Campo, a qual evoca um misto de emoções e reflexões sobre a vida e a morte, e que poderia muito bem ser complementada por imagens em movimento que capturam a serenidade do local e a beleza do pôr do sol, criando uma experiência sensorial para o espectador.

Figura 34 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.R.D.

**DESCRIÇÃO EMOCIONADA
DA ESTUDANTE A.R.D.**

Meu nome é A.R.D, tenho 17 anos de idade e estudo na Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello, localizada na cidade de Rio do Campo – SC. Esta fotografia foi tirada na entrada da Capela Mortuária do Cemitério Municipal de Rio do Campo. A imagem retrata um misto de emoções. Neste lugar houve muitos finais de dias coloridos, mas também, dias de muita chuva e tristeza. Assim é retratado cada sentimento e cada pessoa que passa por ali. É um lugar onde muitas vidas acabam ou onde muitas descansam. É um lugar de despedida, saudades e principalmente muitas memórias. Isso nos lembra que a vida passa rápido, como cada pôr do sol e que cada momento vivido importa, são esses momentos que nos deixam saudade principalmente boas lembranças. O pôr do sol com sua beleza serena, parece abraçar esse lugar de descanso, como se dissesse: Aqui termina a jornada de alguns, mas a luz continua. Quando estou neste lugar o sentimento que vem é de tristeza e angústia. Neste lugar há pessoas no qual eu amei, que passei muito tempo ao lado, e que, depois de alguns instantes já não estavam mais presentes ali. A vida passa rápido, em um piscar de olhos. Aproveite o hoje.



Fonte: autoria própria

Sua descrição mistura cores vibrantes de finais de dias com a tristeza de despedidas, mostrando como um único lugar pode evocar uma gama de emoções complexas. Percebe-se que a estudante utiliza a paisagem retratada como um “lugar de despedida”, refletindo a dualidade da vida e da morte, e como as memórias associadas a esses espaços moldam nossas experiências emocionais.

A descrição da estudante A.C.F., sobre o parquinho de uma das praças da cidade evoca uma forte nostalgia, onde ela menciona que o local “traz lembranças de sua infância e a felicidade de muitas crianças que ali brincam.” Essa conexão emocional é um exemplo claro de como as fotografias servem como um dispositivo de descrição emocionada, permitindo que os estudantes expressem sentimentos que além da imagem em si.

Figura 265 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante A.C.F.

**DESCRIÇÃO EMOCIONADA
DA ESTUDANTE A.C.F.**

Meu nome é Amanda Cristina Ferreira Antunes, tenho 17 anos e estudo na 3ª. Série 01 da EEB Dr. Fernando Ferreira de Mello. A imagem deste parquinho lembra muito minha infância, mesmo não nascendo aqui, mas sempre que passo por frente dele lembro do tempo que era criança. Além disso, esse tipo de coisa é a felicidade de muitas crianças, muitas passam à tarde ou até mesmo o dia todo lá, eu era uma das crianças que passava a tarde toda lá até meu pai me buscar. Esse tipo de brinquedo está também em grande parte das lembranças de nossos avós ou pais, muitos deles têm histórias incríveis para contar. Eu acho muito importante ter esses espaços nas cidades ou até mesmo em comunidades rurais, pois é um local onde as crianças tiram seus olhos da tela do celular ou TV para poder aproveitar sua infância e depois quando velhos ter o que contar para seus filhos ou netos sobre sua infância. Este parque está localizado na Rua Luiz Bertoli no centro de Rio do Campo.





Fonte: autoria própria

Como último exemplo dos resultados da experimentação com fotografias, destaca-se o trabalho da estudante L.I.B. que traz uma narrativa sobre a subida ao morro de São Roque, localizado no distrito de Taiozinho no município de Rio do Campo. A estudante destaca “a importância do caminho percorrido e das amizades cultivadas ao longo da jornada.”

Figura 276 - Dispositivo de Descrição Emocionada da estudante L.I.B.

**DESCRIÇÃO EMOCIONADA
DA ESTUDANTE L.I.B.**

Sigo pensando em uma frase quando vejo e relembro esta foto, "Tão importante quanto à chegada é o caminho percorrido, pois o que vivemos no percurso nos faz chegar mais evoluídos" esta fotografia se passa no morro do São Roque, no Taiozinho, uma comunidade da minha cidade chamada Rio do Campo. Na imagem estava com 16 anos, realmente no auge de minha adolescência, hoje com 17 anos quase fazendo 18, percebo que esta imagem traz a relíquia de um momento no qual nunca mais voltará, pois nunca mais algo será igual do que um dia já foi. Na ida, percorremos mais 3 km, e uma subida ingrime totalmente no escuro da noite sendo apenas iluminadas pela luz da lua, e claro fizemos tudo isso com a intenção de chegar para o nascer do sol. No caminho além das dificuldades, prevaleceu a alegria de cultivar uma amizade de infância, através de risadas, bons assuntos e muitas fofocas, percebemos o quanto o caminho se faz importante e se transforma a natureza em algo mágico. A magia se aumentou no momento em que chegamos no deck encima do morro, apesar de cansadas, tudo compensava, cultivamos nossa amizade e nos sentimos completas naquele lugar onde apenas se escutava o som do vento batendo nos pinheiros.



Fonte: autoria própria

A descrição do nascer do sol, acompanhada de risadas e boas conversas, ilustra como a natureza e as relações interpessoais se entrelaçam para criar momentos significativos.

Durante a análise do conteúdo de sua narrativa percebe-se a predominância dos termos “amizade e natureza”, ressaltando a conexão emocional que os estudantes têm com seus ambientes e com as pessoas e amigos ao seu redor.

Pode-se afirmar que esses exemplos que foram apresentados e todos os outros trabalhos produzidos, demonstram que as fotografias não são apenas imagens, mas sim portais para emoções e memórias que os estudantes carregam.

O dispositivo de descrição emocionada utilizado nas narrativas permitiu que eles compartilhassem suas histórias de forma íntima e reflexiva, criando um espaço onde a arte da fotografia se encontra com a profundidade da experiência humana.

A experimentação demonstrou que a relação entre a análise das narrativas e as questões emocionais das fotografias é um testemunho da capacidade da arte de capturar e expressar a complexidade das emoções humanas.

As imagens se tornam registros visuais e também veículos de memória e sentimento, que enriquecem a compreensão do que significa viver e sentir em um determinado lugar e tempo.

Então, pode-se chegar à conclusão que a experimentação envolvendo a utilização de fotografias permitiu aos estudantes a oportunidade de compartilhar suas

histórias e paisagens significativas e serviram para a construção de uma narrativa coletiva sobre o município de Rio do Campo.

O dispositivo de descrição emocionada, portanto, enriquece a descrição e interpretação das paisagens e fornece uma plataforma para que os jovens compartilhem suas vozes e histórias de maneira significativa.

7.5 As produções audiovisuais e o estudo da paisagem: resultados e desafios

Os resultados apresentados nesta seção referem-se à experimentação 6, relacionada à produção audiovisual pelos estudantes. Inicialmente, observa-se que a maioria das equipes apresentou dificuldades na elaboração dos roteiros, revelando desafios no planejamento e na articulação das ideias antes da produção.

Para organizar a análise, cada filme será examinado individualmente, destacando tanto os aspectos técnicos quanto as escolhas narrativas e conceituais, permitindo, em seguida, estabelecer relações gerais entre todas as produções.

Essa abordagem possibilita identificar o desempenho das equipes e os avanços na construção do olhar geográfico, na percepção sensível da paisagem e na capacidade de relacionar elementos do espaço vivido com experiências pessoais e coletivas, evidenciando os ganhos formativos proporcionados pela sequência didática.

7.5.1 Vídeo 1: “Sítio Caminho das Flores: o retrato de amor por um lugar”

Figura 37 – Acesso ao vídeo “Sítio Caminho das Flores: o retrato de amor por um lugar”. Autora: E.M.K.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. Sítio Caminho das Flores: o retrato de amor por um lugar. Youtube, 2025. 3min50s. Disponível em: <https://youtu.be/7QFj73WdGys?si=hAaG69kJo4BPziF9>

O filme produzido pela estudante E.M.K. originalmente trazia em seu roteiro o título "*O Retrato do Amor por um Lugar*". A análise e interpretação dessa produção

pode ser realizada sob a perspectiva da Geopoética das paisagens, que busca entender como os espaços geográficos são impregnados de significados e emoções.

O filme destaca a relação íntima entre sua família e o Sítio Caminho das Flores, revelando como a paisagem não é apenas um cenário, mas um elemento central na construção da identidade e da memória familiar. A estudante enfatiza a importância da memória ao narrar a história da família que se distribuiu no sítio em 1972.

A conexão emocional com o lugar é evidente quando se menciona que "quem passa por esse lugar nem imagina sua história". Isso sugere que a paisagem carrega uma narrativa que vai além do visual, envolvendo experiências e vivências que moldam uma identidade familiar.

A natureza é descrita como uma testemunha das experiências da família, desde o "primeiro choro" até as "brincadeiras" das crianças. Essa relação com a natureza reforça a ideia de que as paisagens são vivas e participativas, contribuindo para a formação de laços afetivos e memórias coletivas.

A construção da casa é apresentada como um ato de amor e união, onde "tijolo a tijolo, sonho a sonho, eles construíram mais do que uma casa". Isso reflete a ideia de que o espaço físico é transformado em um lar através das relações interpessoais e das experiências compartilhadas, destacando a Geopoética como um processo de humanização do espaço.

O filme apresenta sua conclusão com a ideia de que a história da família continua a ser escrita, simbolizando a passagem de um legado que se perpetua através das gerações. A paisagem, portanto, não é estática; ela evolui com as histórias e as vidas que nela se desenrolam, reforçando a noção de que a Geopoética é um campo dinâmico e em constante transformação.

Concluindo, pode-se afirmar que esta produção revela uma profunda conexão entre a família e o Sítio Caminho das Flores, onde a paisagem se torna um elemento central na construção da identidade e da memória.

Nesse processo de leitura e criação, observa-se uma importante aprendizagem geográfica, pois a estudante mobiliza noções espaciais associadas à territorialidade, ao lugar e à paisagem vivida, compreendendo que o espaço geográfico é resultado da interação entre natureza e cultura.

A valorização do cotidiano e da história familiar revela um olhar geográfico sensível, capaz de reconhecer o papel das práticas humanas na configuração da paisagem.

Além disso, emergem temas transversais ligados à dimensão afetiva e simbólica do espaço, evidenciando que o conhecimento geográfico pode ser construído também pela via da experiência, da memória e da emoção.

A Geopoética das paisagens, nesse contexto, nos convida a refletir sobre como os espaços que habitamos são impregnados de significados que vão além do visual, envolvendo emoções, histórias e legados que moldam nossas vidas.

Assim, o produto audiovisual traduz uma percepção estética e afetiva do lugar e demonstra a apropriação de conceitos geográficos fundamentais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência espacial crítica e sensível, capaz de compreender o mundo a partir das relações entre sujeito e território.

Através dessa lente, o filme se torna uma celebração da relação entre o ser humano e o espaço, destacando a importância de valorizar as narrativas que cada lugar carrega.

7.5.2 Vídeo 2: “A gruta da anta branca”

Figura 38 – Acesso ao vídeo “A gruta da Anta Branca”. Autoras: A.R.L.D e A.L.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. A gruta da Anta Branca. Youtube, 2025. 4min38s. Disponível em: <https://youtu.be/FfNbvqxt9iU?si=Q4ROprD-z2qGQDBU>

A análise do roteiro "A Fé Escondida na Gruta da Anta Branca", que tinha como principal objetivo demonstrar a questão do sagrado presente em algumas paisagens, apresenta como resultado alguns pontos de destaque.

O primeiro é relacionado a questão da fé e da devoção, especialmente através das interações dos estudantes com o lugar. A presença de ícones e relações com representações sagradas é um elemento forte que representa a continuidade da fé, mesmo em tempos de esquecimento. Em falas dos personagens, como "A fé nunca

morre. Ela vive em nosso coração" e "A presença de Nossa Senhora ainda está aqui", reforçam essa ideia.

O segundo ponto de destaque refere-se à relação com a natureza, pois a descrição do ambiente natural ao redor da gruta, com trilhas e vegetação, sugere uma conexão profunda entre a espiritualidade e a natureza. As crianças são mostradas explorando esse espaço, o que simboliza a busca por um lugar sagrado e a redescoberta de tradições perdidas.

Terceiro ponto refere-se à comunidade e tradições, já que tanto o roteiro quanto o filme produzido abordam a importância da comunidade e das tradições, como as celebrações que ocorriam anualmente no dia 12 de outubro. A promessa das crianças de retornar à gruta e celebrar como as pessoas fizeram antigamente destacou a relevância da continuidade cultural e da memória coletiva.

As narrativas do final do filme culminam em um sentimento de renovação e esperança, com as crianças decidindo cuidar da gruta e reavivar a fé na comunidade. A frase "A fé nunca envelhece. A gruta vai renascer" encapsula essa transformação, indicando que a fé pode ser revitalizada através das novas gerações.

Os pontos de destaque presentes no roteiro e no filme capturam os elementos narrativos e oferecem uma visão sobre como a fé, a natureza e a tradição se entrelaçam na experiência dos personagens, refletindo um profundo sentido de pertencimento e espiritualidade.

Com relação a avaliação do roteiro e do filme "A Fé Escondida na Gruta da Anta Branca", podem-se elencar tanto pontos positivos quanto negativos, especialmente considerando que os estudantes deveriam produzir um vídeo sobre as paisagens religiosas do município e incorporar entrevistas com pessoas da comunidade.

Sendo assim podem-se destacar como pontos positivos desta produção:

- Conexão com a comunidade: O roteiro destaca a importância da Gruta da Anta Branca como um local de devoção e tradição, o que poderia ter incentivado os estudantes a buscar entrevistas com membros da comunidade que tivessem histórias e experiências relacionadas a esse espaço sagrado. Isso enriqueceria o filme, trazendo uma perspectiva mais pessoal e autêntica;
- Valorização da natureza: A descrição e a filmagem no vídeo produzido das belezas naturais ao redor da gruta é um aspecto positivo, pois foi visualmente atraente no vídeo. A inclusão de imagens da trilha e da vegetação ajudou a

criar um ambiente que refletisse a espiritualidade do local, o que tornou o vídeo mais envolvente.

- Mensagem de esperança e renovação: O roteiro e o filme produzido transmitiram uma mensagem poderosa sobre a continuidade da fé e a renovação das tradições. Essa temática pode ser inspiradora para os estudantes e para a comunidade, promovendo um sentimento de pertencimento e identidade cultural; O filme apresentou alguns pontos que precisariam ser melhorados no sentido de atingir os objetivos propostos pelo trabalho:

- Falta de diversidade nas perspectivas: embora o roteiro tivesse se concentrado nas experiências das crianças, ele poderia se beneficiar de uma maior diversidade de vozes, incluindo adultos e idosos da comunidade. Isso ajudaria a capturar uma gama mais ampla de experiências e significados associados à Gruta da Anta Branca. A equipe tomou ciência desta questão durante a exposição dos vídeos em uma das rodas de conversa.
- Ausência de entrevistas: o roteiro não menciona a inclusão de entrevistas, que são essenciais para um projeto que busca explorar as paisagens religiosas do município. A equipe foi alertada para este fato e teve uma segunda oportunidade para refazer o vídeo e incluir entrevistas com pessoas da comunidade, porém não atendeu ao que foi solicitado, sendo assim a falta de interações com a comunidade limitou a profundidade do tema tornando-o menos impactante.
- Narrativa potencialmente limitada: a história se concentra fortemente nas crianças e em sua descoberta da fé, o que pode não refletir a complexidade das experiências religiosas de toda a comunidade. Uma abordagem mais inclusiva poderia ter enriquecido a narrativa e oferecer uma visão mais completa do significado da gruta para diferentes grupos dentro da comunidade;

Sendo assim, como resultado final pode-se afirmar que tanto o roteiro quanto o filme produzido pela equipe apresentam uma base sólida com temas de fé, natureza e renovação, mas poderia ser aprimorado com a inclusão de entrevistas e uma maior diversidade de perspectivas. Isso tornaria o vídeo mais rico em conteúdo e mais representativo da comunidade e de suas tradições religiosas.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, esta produção evidencia que os estudantes desenvolveram uma compreensão sobre a relação entre espaço, cultura e religião, percebendo como elementos naturais e construídos podem ter significados simbólicos e sociais.

A observação da interação entre crianças, comunidade e paisagem religiosa permitiu que mobilizassem conceitos de lugar, território e identidade, ao mesmo tempo que exercitaram o olhar crítico sobre a diversidade cultural presente na paisagem local.

Além disso, como nos vídeos anteriores, este filme pode servir como ponto de partida para uma abordagem mais crítica da Geografia, abrindo espaço para análises sociais, rurais ou urbanas, refletindo sobre o papel da fé e da tradição na configuração dos territórios e na construção de comunidades.

7.5.3 Vídeo 3: “Paisagens dos sabores de Rio do Campo”

Figura 39 – Acesso ao vídeo “Paisagens dos sabores de Rio do Campo”. Autores: M. K.; M.S.R. e C.M.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. Paisagens dos sabores de Rio do Campo. YouTube, 2025. 7min44s. Disponível em: <https://youtu.be/ZEkLJny4Frs?si=7qGpXPPvkAdBCmwI>

A Geopoética, conceito que explora a relação entre o ser humano e o espaço geográfico, pode ser observada nas narrativas e imagens que compõem esta produção. A partir de sua análise, refletem a interconexão entre a cultura local e a paisagem, destacando como a culinária e as tradições alimentares são expressões simbólicas da identidade do Rio do Campo.

Os elementos humanistas, como as histórias de descendentes de diferentes culturas (polonesa, alemã, italiana), são fundamentais para entender que a paisagem não é somente um espaço físico, mas um espaço carregado de significados e memórias.

Cada prato típico mencionado no documento não é apenas uma receita, mas uma narrativa que conecta os moradores às suas raízes e à história da região. Os temas e categorias recorrentes gerados pela análise do roteiro e do filme produzido

podem incluir categorias como "Identidade Cultural", "Tradição e Inovação" e "Conexão com a Natureza". Esses códigos ajudam a organizar as informações e a identificar padrões nas narrativas apresentadas. Por exemplo:

- Identidade cultural: Refere-se à forma como a culinária e as tradições alimentares moldam a identidade dos moradores do Rio do Campo, refletindo a fusão de diferentes culturas;
- Tradição e Inovação: Este código pode capturar a maneira como as receitas tradicionais são adaptadas e reinterpretadas pelas novas gerações, mantendo viva a herança cultural;
- Conexão com a Natureza: Este código destaca a importância da natureza na vida cotidiana dos moradores, evidenciando como os ingredientes locais influenciam a culinária e, por extensão, a paisagem cultural.

Através das narrativas de culinária e tradição, é possível perceber como a paisagem de Rio do Campo é um reflexo das histórias e das identidades de seus habitantes, tornando-se um espaço vivo e dinâmico que continua a evoluir com cada nova geração.

Partindo para uma avaliação dos pontos positivos e negativos desta produção, especialmente considerando que o foco era retratar os sabores presentes na paisagem do município pode-se destacar:

- Diversidade cultural: O roteiro aborda a influência de diferentes culturas e etnias (polonesa, alemã e italiana) na culinária local, o que enriquece a narrativa e mostra a riqueza gastronômica do Rio do Campo. Essa diversidade é um ponto forte, pois reflete a história e a identidade da região;
- Entrevistas com moradores: A inclusão de entrevistas com descendentes de diferentes culturas também é um ponto positivo pois traz uma perspectiva pessoal. Isso permite que as vozes da comunidade sejam ouvidas, criando uma conexão emocional com o público;
- Imagens atraentes: O uso de imagens de ingredientes frescos e pratos típicos é visualmente atraente e pode despertar o interesse do espectador. A apresentação de pratos e a preparação de receitas ajudaram a ilustrar a riqueza da culinária local;

- Estrutura clara: O roteiro e o filme produzido seguiram uma estrutura lógica, com uma introdução, desenvolvimento e encerramento, o que facilita a compreensão e mantém o interesse do espectador. Cada segmento foi bem definido, permitindo uma transição suave entre os temas.
- Celebração da herança: o encerramento do vídeo destaca a importância da culinária como uma forma de celebrar a herança cultural, o que pode ressoar positivamente com o público e fortalecer a identidade local.

Como pontos negativos, que servem como estímulo para que a equipe possa melhorar seu trabalho foram elencados os seguintes pontos:

- Falta de profundidade: embora o roteiro e o filme mencionassem várias influências culturais, poderia haver maior aprofundamento nas histórias e significados por trás das receitas e tradições. Isso ajudaria a criar uma narrativa mais rica e envolvente;
- Tempo limitado para entrevistas: o tempo reservado para as entrevistas poderia explorar mais as histórias pessoais e as tradições culinárias. Um tempo maior poderia permitir uma imersão mais profunda nas experiências dos entrevistados;
- Ausência de elementos sonoros: o roteiro não menciona a inclusão de sons ambientes ou da culinária (como o som de alimentos sendo preparados), que poderiam enriquecer a experiência sensorial do vídeo e alinhar melhor o conteúdo ao tema dos "sabores".
- Foco excessivo em pratos específicos: embora a ênfase em pratos típicos seja importante, o roteiro poderia se beneficiar de uma abordagem mais ampla que incluía outros aspectos da cultura alimentar, como festas, tradições de refeições em família e a importância da comida na vida social da comunidade.

O roteiro apresenta uma base sólida com muitos aspectos positivos, como a celebração da diversidade cultural e a inclusão de vozes locais. No entanto, para aprimorar a narrativa, seria benéfico aprofundar as histórias e tradições, aumentar o tempo dedicado às entrevistas e considerar a inclusão de elementos sonoros que complementam a experiência visual. Isso tornaria o vídeo uma representação mais rica e envolvente da culinária e dos sabores do Rio do Campo.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, este filme evidencia como os estudantes compreenderam o espaço geográfico a partir da cultura material e simbólica, reconhecendo que a culinária e os alimentos funcionam como elementos estruturadores da paisagem e da identidade local.

Eles mobilizaram conceitos de território, lugar e paisagem cultural, articulando percepções sensíveis com noções de história e memória.

Quanto aos temas transversais, é possível destacar a dimensão afetiva (valorização das tradições familiares), a dimensão cultural (identidade e diversidade étnica), e a dimensão estética e sensorial (apreciação visual e auditiva da culinária), abrindo caminho para um diálogo interdisciplinar com áreas como História, Sociologia, Artes e Educação Ambiental.

Além disso, este vídeo também pode ser um ponto de partida para abordagens mais críticas da Geografia, permitindo análises sobre práticas sociais, relações de poder e dinâmicas culturais no espaço rural.

Os estudantes podem refletir sobre como hábitos alimentares, tradições e relações comunitárias influenciam a configuração do território e fortalecem a consciência espacial e cidadã.

7.5.4 Vídeo 4: “Paisagens sonoras de Rio do Campo”

Figura 40 – Acesso ao vídeo “Paisagens sonoras de Rio do Campo”. Autores: I.G. e R.S.K.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. Paisagens sonoras de Rio do Campo. Youtube, 2025. 1min57s. Disponível em: <https://youtu.be/Ph8wBeoVIYY?si=UENbCrRTmY1kbK3q>

A análise do roteiro e do filme apresentado pelos estudantes I.G. e R.S.K., que se propôs a explorar as músicas, canções e festas típicas da região do Rio do Campo, obteve uma avaliação insatisfatória, classificando-se como um trabalho em desenvolvimento. Essa situação pode ser atribuída a diversos fatores que impactaram a eficácia da pesquisa e a clareza dos objetivos propostos.

Ao fazer a análise do conteúdo do roteiro produzido, percebe-se a ocorrência de alguns pontos importantes:

- **Cultura local:** embora o roteiro e o filme abordassem a cultura local através das festas e músicas típicas houve a falta de profundidade nas narrativas e a ausência de contextos históricos ou sociais podem ter prejudicado a compreensão do tema. Os estudantes foram advertidos deste fato nas rodas de conversa e em diversas oportunidades tiveram como melhorar os pontos que necessitavam de atenção;
- **Estrutura narrativa:** a sequência das cenas, embora lógica, carece de uma narrativa mais envolvente e criativa. A transição entre os temas (como a mudança de festas e estilos musicais) poderia ser mais fluída, o que ajudaria a manter o interesse do espectador;
- **Representatividade:** a escolha de bandas e cantores da região é um ponto positivo, mas a análise poderia ter explorado mais a diversidade musical e a importância de cada estilo na identidade cultural local.
- **Recursos Visuais e sonoros:** a utilização de imagens e vídeos é mencionada, mas a execução não foi suficiente para capturar a essência das festas e das músicas, o que contribuiu para a insatisfação com o resultado;
- **Pesquisa e contextualização:** uma pesquisa sobre os artistas e as músicas é um aspecto que poderia ser mais bem desenvolvido. A falta de informações fornecidas sobre a história e a relevância cultural das músicas e festivais pode ter limitado a profundidade da análise.

A classificação do trabalho como "em desenvolvimento" sugere que há espaço para melhorias significativas. Para que futuros projetos alcancem os objetivos propostos, é essencial que os estudantes se concentrem em uma pesquisa mais aprofundada, na construção de uma narrativa coesa e na utilização eficaz de recursos audiovisuais. Além disso, uma reflexão crítica sobre a cultura local e a inclusão de contextos mais amplos podem enriquecer a apresentação e torná-la mais impactante.

Com relação a avaliação desta produção elencando os pontos positivos e negativos podem-se citar como pontos positivos:

- **Valorização da Cultura local:** O roteiro destaca as festas e as músicas típicas da região, o que é fundamental para a valorização da cultura local. Isso pode ajudar os estudantes a se conectarem com suas raízes e entenderem a importância da tradição musical;

- **Diversidade Musical:** a inclusão de diferentes estilos musicais (italiano, polonês, alemão, gaúcha, bandinha, valsa e funk) enriquece o conteúdo e reflete a diversidade cultural do Rio do Campo. Isso pode atrair um público mais amplo e engajado.
- **Uso de Imagens e Vídeos:** a proposta de incluir imagens e vídeos de locais e dos músicos torna o filme mais dinâmico e visualmente atraente. Isso pode ajudar a manter o interesse do espectador e a criar uma experiência mais imersiva.
- **Estrutura Lógica:** o roteiro apresenta uma sequência clara de cenas, começando com uma introdução sobre a cidade e passando para as festas e músicos. Essa estrutura facilita a compreensão do tema e a fluidez do filme.

Os pontos negativos da produção podem ser descritos como:

- **Foco limitado nas Paisagens Sonoras:** embora o roteiro mencione as músicas e festas, ele não aborda diretamente as "paisagens sonoras" de Rio do Campo. Para atender melhor ao tema, seria interessante incluir gravações de sons do ambiente, como a natureza, conversas informais e outros sons característicos da região;
- **Falta de Interação com a Comunidade:** o roteiro poderia incluir entrevistas ou depoimentos de moradores locais sobre suas experiências com a música e as festas. Isso adicionaria uma dimensão mais pessoal e autêntica ao filme, enriquecendo a narrativa;
- **Ausência de Reflexão Crítica:** o roteiro não parece incluir uma análise crítica ou reflexiva sobre o impacto da música e das festas na comunidade. Incluir esse aspecto poderia fornecer uma compreensão mais profunda e significativa;
- **Dependência do Narrador:** a forte dependência de um narrador pode tornar o filme menos envolvente. Considerar a inclusão de diálogos ou interações entre os estudantes e os músicos poderia tornar a apresentação mais dinâmica e interativa.

Pode-se concluir que nesta produção que tanto o roteiro quanto o filme produzido apresentaram uma boa base para um filme sobre as paisagens sonoras do Rio do Campo, com uma forte conexão cultural e uma estrutura clara.

No entanto, para atender melhor ao tema proposto, seria benéfico expandir o foco nas paisagens sonoras, incluir interações com a comunidade e promover uma

reflexão crítica sobre a música e sua importância na identidade local. Essas publicações puderam enriquecer a experiência tanto para os criadores quanto para o público.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, este trabalho permite observar como os estudantes começaram a compreender a paisagem que não foca somente no aspecto visual, mas também no auditivo, reconhecendo que sons e músicas constituem elementos importantes da identidade cultural e da memória coletiva.

Conceitos de território, espaço e paisagem cultural foram mobilizados, ainda que de forma inicial, evidenciando uma percepção sensível do espaço e das relações sociais nele contidas.

Quanto aos temas transversais, destacam-se a dimensão afetiva (valorização das tradições locais), a dimensão cultural (diversidade e identidade musical) e a dimensão estética e sensorial (experiência sonora), que permitem estabelecer diálogos interdisciplinares com Artes, História, Sociologia e Educação Musical.

Além disso, este projeto mostra potencial para abordagens críticas da Geografia, estimulando análises sobre práticas sociais, patrimônio cultural e a influência da música na organização do espaço comunitário. A experiência poderia servir como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre territorialidade, identidade e participação social.

7.5.5 Vídeo 5: “Paisagens agrícolas: fumicultura”

Figura 41 – Acesso ao vídeo “Paisagens agrícolas: fumicultura”. Autores: A.L.S.; B.M.S; K.S. e M.K.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. Paisagens agrícolas: fumicultura. Youtube, 2025. 2min47s. Disponível em: <https://youtu.be/eDnyhFJZxsl?si=3AyDUZ6MoeWJUFHa>

O tema encaminhado a equipe composta por quatro estudantes: A.L.S.; B.M.S; K.S. e M.K., foi relacionado às paisagens agrícolas de Rio do Campo. A análise do roteiro escrito revela um esforço significativo na documentação e análise das práticas agrícolas no município de Rio do Campo, especialmente no que diz respeito ao cultivo do fumo.

A abordagem aplicada, embora detalhada em várias etapas do processo produtivo, poderia ter sido mais abrangente ao considerar outros aspectos da agricultura local. O roteiro e a produção do filme desta equipe apresentaram uma sequência que abrange desde o plantio até a colheita do fumo, incluindo no roteiro o planejamento de uma entrevista que procurava contrastar as práticas antigas com as atuais.

Porém, na prática o filme produzido não introduziu entrevistas com agricultores locais, porém a narrativa é valiosa, pois ofereceu uma visão clara dos desafios enfrentados pelos agricultores, como questões ambientais e de mão de obra.

No tocante ao quesito criatividade, percebe-se que a análise poderia ter se estendido para incluir uma variedade maior de culturas e práticas agrícolas presentes na região, proporcionando uma visão mais holística da agricultura em Rio do Campo.

Além disso, a inclusão de dados sobre a economia local, a diversidade de cultivos e as práticas sustentáveis poderia enriquecer a pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas agrícolas e sociais do município.

Uma abordagem mais abrangente de certa forma beneficiaria a análise e poderia contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais adequadas e adaptadas às necessidades dos agricultores locais.

Portanto, embora o que se tenha produzido tanto no roteiro quanto no filme seja um passo importante na documentação das práticas agrícolas, haveria espaço para expandir a pesquisa e incluir uma gama mais ampla de questões que afetam a agricultura do município.

Em termos de uma avaliação referente aos parâmetros elencados para se avaliar as produções de acordo com os objetivos da pesquisa são destacados os pontos positivos e negativos em relação à compreensão do conceito de paisagem a partir de uma abordagem humanista e Geopoética e ao retrato da paisagem agrícola local. Foram considerados pontos positivos desta produção:

- Detalhamento do Processo agrícola: O roteiro descreve de forma clara as etapas do cultivo do fumo, desde a semeadura em bandejas até o processo de secagem em estufas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda da paisagem agrícola, mostrando como as práticas agrícolas moldam o ambiente;
- Entrevistas e perspectivas históricas: A inclusão de entrevistas que contrastam a produção antiga com a atual enriqueceu a narrativa, proporcionando um con-

texto histórico que é fundamental para entender a evolução da paisagem agrícola. Isso ajuda a ilustrar como as práticas e desafios enfrentados pelos agricultores mudaram ao longo do tempo, vale destacar que isso ficou explícito somente no roteiro e não apareceu na produção de vídeo final;

- Questões ambientais e desafios: o roteiro menciona os desafios enfrentados pelos agricultores, como questões climáticas e de mão de obra. Essa abordagem crítica é importante para a compreensão da paisagem, pois destaca a interação entre a atividade agrícola e os fatores ambientais, além de evidenciar a vulnerabilidade do setor.

Como pontos negativos desta produção pode-se citar:

- Falta de diversidade de culturas agrícolas: o foco exclusivo no cultivo do fumo pode limitar a compreensão da paisagem agrícola do Rio do Campo. Uma abordagem mais abrangente que incluísse outras culturas e práticas agrícolas poderia oferecer uma visão mais completa da diversidade e complexidade da paisagem local;
- Ausência de aspectos sociais e culturais: embora o roteiro mencionasse desafios e práticas agrícolas, ele não aborda suficientemente os aspectos sociais e culturais que influenciam a paisagem. A inclusão de como a comunidade local interage com a agricultura e como isso afeta a identidade da paisagem poderia enriquecer a narrativa;
- Limitação na representação visual: As imagens apresentadas, embora informativas, não podem capturar a totalidade da paisagem agrícola. A representação visual da interação entre o ambiente natural e as práticas agrícolas poderia ser mais explorada para proporcionar uma compreensão mais rica e visualmente impactante da paisagem.

Portanto, pode-se concluir que o roteiro e o filme produzido sobre a paisagem agrícola do Rio do Campo apresentam uma base sólida para a compreensão da investigação do fumo e seus desafios.

No entanto, para uma representação mais completa da paisagem, seria benéfico incluir uma diversidade de culturas, aspectos sociais e uma representação visual mais abrangente. Essas inserções e a utilização de mais criatividade poderia proporcionar uma visão mais rica e multifacetada da paisagem agrícola local.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, esta produção evidencia como os estudantes começaram a compreender a paisagem rural de forma integrada, articulando conhecimento sobre práticas agrícolas, recursos naturais, economia local e relações sociais. O estudo do fumo como cultura dominante permitiu perceber a interação entre natureza e sociedade, destacando conceitos como território, paisagem cultural, lugar e dinâmica agrícola.

Quanto aos temas transversais, destacam-se a dimensão afetiva (valorização do trabalho rural e tradições familiares), a dimensão cultural (memória agrícola, herança local) e a dimensão ambiental (interação entre práticas produtivas e sustentabilidade), abrindo caminhos para o diálogo interdisciplinar com História, Economia, Educação Ambiental e Sociologia.

Além disso, esta produção apresenta potencial para uma abordagem crítica da Geografia, permitindo análises sobre práticas produtivas, dinâmicas socioeconômicas e políticas públicas voltadas à agricultura, ampliando a compreensão do papel do agricultor na configuração do território e das paisagens rurais.

7.5.6 Vídeo 6: “Paisagens tradicionais: as cavalgadas”

Figura 42 – Acesso ao vídeo “As cavalgadas nos Caminhos do Campo”. Autores: U.K E F.F.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. As cavalgadas nos caminhos do campo. YouTube, 2025. 2min10s. Disponível em: <https://youtu.be/LjWr4fcfcMw?si=RHqZGK9Entjnlhs6>

Antes de iniciar os resultados referentes a produção desta equipe é importante ressaltar que os dois estudantes que realizaram este vídeo já vinham apresentando dificuldades de compreensão da proposta da sequência didática desde suas primeiras experimentações. Tanto o roteiro quando o vídeo que foi entregue para avaliação foi avaliado em uma nota classificada como “em desenvolvimento”.

A produção apresentada pelos dois estudantes resultou em um baixo desempenho na produção do vídeo, e neste caso, é importante considerar diversos fatores

que podem ter contribuído para as dificuldades enfrentadas e a falta de conclusão do projeto.

O roteiro escrito que foi apresentado pelos estudantes tem como tema central as cavalgadas e as tradições campeiras, com uma estrutura que inclui a descrição de cenas e diálogos. No entanto, a execução do vídeo parece ter se desviado significativamente do que foi planejado no roteiro. Essa discrepância pode ser atribuída a várias hipóteses, dentre as quais poderiam ser citados:

- Falta de clareza nas instruções: é possível que os estudantes não tenham compreendido completamente as expectativas em relação ao que deveria ser incluído no vídeo. A ausência de orientações claras pode ter levado a uma interpretação errônea do roteiro;
- Dificuldades técnicas: a produção de vídeo envolve habilidades técnicas que os estudantes podem não ter dominado. Talvez se o período destinado às oficinas de produção de vídeo tivesse sido realizado de forma mais extensa e prática e os estudantes estivessem mais familiarizados com o uso de câmeras, edição de vídeo ou mesmo com a organização de uma filmagem, isso poderia ter impactado os níveis de qualidade do produto.
- Gestão do tempo: a falta de planejamento adequado pode ter resultado em uma gestão de tempo ineficaz. Se os estudantes não alocaram tempo suficiente para cada etapa do processo de produção, isso pode ter levado a uma execução apressada e, conseqüentemente, um vídeo que não reflete o roteiro original.
- Desinteresse ou Falta de Motivação: A motivação dos estudantes é um fator crucial para o sucesso de projetos colaborativos. Se os estudantes não estiverem engajados ou especificamente no tema, isso poderia ter envolvido sua dedicação e o resultado.
- Falta de Colaboração: A produção de um vídeo é um esforço colaborativo que requer comunicação e trabalho em equipe. Se houvesse desentendimentos ou falta de cooperação entre os membros do grupo, isso poderia ter dificultado a conclusão do projeto conforme o planejado.

Pode-se concluir a respeito desta produção, que o seu baixo desempenho e a falta de alinhamento com o roteiro podem ser atribuídos a uma combinação de fatores, incluindo àqueles que foram descritos acima e que, para melhorar futuros projetos,

seria benéfico fornecer orientações mais desenvolvidas, realizar oficinas mais interativas sobre técnicas de filmagem e edição, e incentivar um ambiente de trabalho colaborativo e motivador.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, embora o desempenho tenha sido baixo, esta situação permite refletir sobre a importância de habilidades transversais, como planejamento, organização do trabalho, interpretação de roteiros e compreensão de elementos do espaço e da cultura local (no caso, tradições campeiras), que são essenciais para a construção de noções de paisagem, território e identidade cultural.

Quanto aos temas transversais, é possível destacar dimensões afetivas (relações emocionais com tradições locais), sociais (colaboração e trabalho em equipe) e cognitivas (compreensão de processos e estruturas narrativas), que podem ser articuladas com conteúdos de História, Sociologia, Arte e Língua Portuguesa, reforçando o caráter interdisciplinar do projeto.

Pode-se concluir que o baixo desempenho e a falta de alinhamento com o roteiro podem ser atribuídos a uma combinação de fatores. Para melhorar futuros projetos, seria benéfico fornecer orientações mais detalhadas, realizar oficinas práticas mais interativas sobre técnicas de filmagem e edição, e promover um ambiente de trabalho colaborativo e motivador, que favoreça o engajamento dos estudantes e a construção de aprendizagens geográficas e transversais significativas.

7.5.7 Vídeo 7: “Entre cachoeiras e plantações nos caminhos do campo”

Figura 43 – Acesso ao vídeo “Entre cachoeiras e plantações nos Caminhos do Campo”. Autores: R.E.F. e R.R.Z.



Fonte: Paisagens afetivas caminhos do campo. Entre cachoeiras e plantações nos Caminhos do Campo. Youtube, 2025. 2min20s. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/YVYV5RI79dE>

É importante destacar que esta produção foi realizada por dois estudantes que apresentam muitas dificuldades de compreensão e interpretação, sendo que um dos estudantes apresenta laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), tratando-se, portanto, de um caso de estudante com deficiência. O referido estudante possui acompanhamento de uma segunda professora de turma, a qual iniciou o trabalho e depois precisou ser afastada por motivos de saúde, portanto, o estudante com deficiência acabou concluindo e entregando sua produção sem o apoio da segunda professora.

É uma produção bastante simples, possuindo a coleta de imagens de um dos locais bastante conhecidos do município, o Salto Rio do Oeste, que possui duas cachoeiras e é bastante visitado por pessoas do próprio município e também de municípios vizinhos.

Mas o que torna a produção interessante do ponto de vista pedagógico é a superação dos desafios e barreiras, que mesmo com suas dificuldades o estudante conseguiu gravar e criar uma narrativa bastante particular a respeito de um lugar que considera especial.

Mesmo sem o acompanhamento direto de sua professora de apoio, o estudante conseguiu elaborar um vídeo no qual narrou as cenas e representou o Salto Rio do Oeste como sendo um espaço ao qual atribui profundo significado afetivo.

Em sua narrativa, evidenciou uma relação de topofilia e embora a produção não tenha atendido integralmente aos critérios técnicos estabelecidos para a avaliação, o qual obteve em uma nota final que poderia ser considerada como um parâmetro “em desenvolvimento”, o resultado evidencia um aspecto central: a expressão de vivências subjetivas e a construção de sentidos sobre o espaço geográfico não se reduzem a parâmetros formais de análise.

Nesse caso, o valor pedagógico da atividade extrapola os limites da avaliação tradicional, pois demonstra a capacidade do estudante de mobilizar memória, afeto e identidade territorial em sua produção. Tal situação suscita uma reflexão sobre os processos avaliativos na escola, especialmente quando envolvem estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, é necessário repensar as práticas avaliativas de modo a contemplar múltiplas formas de expressão, valorizando o esforço, a autonomia e a capacidade de atribuir significados ao espaço vivido.

Assim, a pesquisa evidencia mais uma vez que a relação afetiva com o lugar, expressa no conceito de topofilia, constitui um recurso pedagógico relevante para o

ensino de Geografia. Ao reconhecer essas manifestações, o espaço escolar amplia sua função formativa, possibilitando que diferentes sujeitos expressem suas experiências de mundo e fortaleçam seu sentimento de pertencimento às paisagens que habitam.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, esta produção evidencia como estudantes podem desenvolver compreensão sobre a paisagem e o território mesmo diante de limitações técnicas ou dificuldades cognitivas.

A atividade possibilita a percepção da paisagem como espaço físico e ao mesmo tempo como um lugar carregado de significados, memória e relações afetivas, fortalecendo noções de identidade territorial e de topofilia.

Quanto aos temas transversais, destacam-se dimensões afetivas (relação emocional com o lugar), cognitivas (interpretação de cenas e construção de narrativa) e sociais (autonomia e superação de barreiras), que permitem diálogos com disciplinas como História, Artes, Educação Inclusiva e Sociologia, reforçando a interdisciplinaridade do projeto.

Além disso, esta produção demonstra o potencial pedagógico de atividades geográficas que valorizam experiências subjetivas, mostrando que mesmo produções simples podem contribuir para o desenvolvimento de sentidos de pertencimento, identidade e apreciação das paisagens, especialmente quando são contempladas práticas inclusivas e avaliativas que reconheçam múltiplas formas de expressão.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

Para a conclusão deste trabalho, e em consonância com as diretrizes do Prof-GEO, bem como com o propósito de favorecer o engajamento da comunidade escolar, o produto educacional desenvolvido corresponde à própria sequência didática concebida, aplicada e analisada ao longo da pesquisa.

Essa sequência didática (SD) constitui o núcleo do produto educacional, uma vez que materializa, de forma concreta, a articulação entre fundamentos teóricos, objetivos pedagógicos, procedimentos metodológicos e práticas de ensino desenvolvidas no contexto investigado.

Como complemento ao produto educacional, foi elaborado um guia didático intitulado *“Cenas da Terra: Geopoética e produção audiovisual no ensino de Geografia”*,

com a finalidade de sistematizar e organizar a sequência didática para fins de socialização e replicação.

O guia apresenta as etapas da sequência, seus objetivos, estratégias, atividades propostas e sugestões de avaliação, funcionando como um material de apoio aos professores de Geografia interessados em adaptar e aplicar a proposta em diferentes realidades escolares.

O guia didático encontra-se disponível nos Apêndices deste trabalho podendo ser publicado posteriormente em meio digital on-line ampliando o acesso a docentes que buscam incorporar abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia.

Figura 44 - Canal para postagem dos vídeos na plataforma Youtube



Fonte: Paisagens afetivas dos Caminhos do Campo. Youtube, 2025. Disponível em: <http://www.youtube.com/@PAISAGENSCAMINHOSDOCAMPO>

Além do guia, foi criado um canal no YouTube, denominado “Paisagens afetivas dos caminhos do campo”, no qual foram postadas as produções audiovisuais realizadas pelos estudantes permitindo que outros professores e unidades escolares possam visualizar exemplos concretos de como a linguagem audiovisual pode ser incorporada ao ensino de Geografia, estimulando a reflexão e a criação de novos projetos.

Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento da sequência didática (SD) enquanto produto educacional, cumpre as exigências do programa de mestrado e também se constitui uma contribuição prática e replicável para o ensino de Geografia, promovendo a integração entre ensino, aprendizagem e produção de conhecimento em diferentes contextos escolares.

Figura 4528 - Capa do Guia Didático Complementar



Fonte: autoria própria

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a execução deste trabalho de pesquisa e em especial no desenvolvimento da sequência didática enquanto um produto educacional procurei contribuir no sentido de uma prática de ensino que pudesse proporcionar aos estudantes a compreensão de seu espaço de vivência e a abordagem do conceito de paisagem a partir de uma perspectiva teórica originada da Geografia Humanista.

Posso afirmar que houve todo um esforço para que o processo de aprendizado dos estudantes caminhasse para um viés significativo no sentido literal do termo, e que eles realmente pudessem compreender e valorizar a dimensão sensível, simbólica e cultural das experiências espaciais, compreendendo a paisagem como uma materialidade visível e como expressão das relações afetivas, identitárias e culturais que os sujeitos estabelecem com o lugar.

Ao mesmo tempo, a pesquisa e o desenvolvimento da sequência didática procuraram desenvolver competências previstas na BNCC, como observar e descrever a paisagem, analisar permanências e mudanças, reconhecer identidades culturais e interpretar diferentes linguagens (audiovisual, oral e escrita).

E, como toda pesquisa parte de um questionamento ou anseio, desde o início procurei perseguir caminhos que levassem a respostas ou pelo menos provocar reflexões a respeito da questão problema que norteou todo esse trabalho: quais as contribuições das narrativas, das imagens e da produção audiovisual na escola para a percepção e compreensão da paisagem local a partir da utilização da abordagem Geopoiética e da concepção teórica da Geografia Humanista?

Então, neste sentido, a produção audiovisual foi utilizada como um recurso inovador, talvez como um instrumento que procurasse despertar motivação e interesse por parte dos estudantes.

A utilização destes recursos, em confronto com o que as pesquisas anteriores indicavam, mostra que os vídeos escolares se configuram como um recurso didático potente no ensino de Geografia, por ampliarem o campo de expressão dos estudantes e favorecerem leituras mais subjetivas e críticas da paisagem, promovendo uma abordagem que vai além da dimensão afetiva e emocional.

Com os resultados produzidos a partir deste estudo, pode-se afirmar que a linguagem audiovisual, por sua natureza integradora de imagem, som e narrativa, mostrou-se capaz de estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade interpretativa dos estudantes, permitindo que suas percepções fossem traduzidas em narrativas visuais singulares.

Esses achados apontam para importantes desdobramentos e potencialidades futuras da pesquisa, especialmente no que se refere à ampliação da aplicação da sequência didática em outros níveis de ensino, como o Ensino Fundamental, respeitando as especificidades cognitivas e pedagógicas de cada etapa.

Além disso, a proposta apresenta potencial para ser desenvolvida em distintos contextos geográficos, como áreas urbanas, possibilitando novas leituras da paisagem e diferentes formas de apropriação sensível do espaço vivido, o que reforça sua relevância, flexibilidade e caráter adaptável no ensino de Geografia.

Os resultados obtidos indicam, ainda, que a utilização da produção de vídeos escolares, enquanto metodologia e recurso pedagógico para o estudo e a compreensão da paisagem, apresenta significativo potencial de continuidade e aprofundamento ao longo do tempo.

Ao favorecer a valorização das paisagens de vivência dos estudantes, a proposta evidencia elementos culturais materiais e imateriais que constituem o cotidiano, fortalecendo vínculos de pertencimento e reconhecimento do espaço vivido.

Nesse sentido, a recorrência do trabalho com imagens e narrativas audiovisuais desponta como uma prática pedagógica sustentável para os próximos anos, passível de ser incorporada de forma sistemática ao currículo de Geografia, contribuindo para a consolidação de processos formativos contínuos, sensíveis e contextualizados, capazes de articular aprendizagem, identidade e leitura crítica da paisagem em diferentes contextos educativos.

Além disso, outras contribuições foram identificadas a partir da realização desta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao aprofundamento da compreensão da categoria paisagem sob a perspectiva da Geografia Humanista, principalmente na articulação de dimensões objetivas (formas, usos e funções do espaço) e subjetivas (memórias, afetos, simbolismos), e também a integração entre arte e Geografia utilizada no decorrer da sequência didática promoveu um olhar interdisciplinar capaz de enriquecer a experiência e a aprendizagem.

Em relação à aprendizagem que valoriza a formação crítica dos estudantes, a elaboração de roteiros e a construção dos vídeos exigiu a seleção, a interpretação e a ressignificação de aspectos da realidade local, estimulando a reflexão crítica sobre o espaço vivido.

Em relação à metodologia utilizada para interpretação dos dados, mostrou-se de extrema importância e totalmente adequada a utilização da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016).

Sustentada pela perspectiva hermenêutico-fenomenológica, essa forma de análise de dados permitiu dar voz às interpretações e sentidos atribuídos pelos estudantes às paisagens, respeitando a singularidade das experiências e valorizando a produção de novos significados no contexto escolar.

Assim, pode-se afirmar que o objetivo central da pesquisa foi de certa forma alcançado, pois a utilização de narrativas, recursos imagéticos e produção de vídeos, em articulação com o método da Geopoética das Paisagens, revelou-se uma estratégia didática inovadora e sensível, que amplia as possibilidades de ensino da Geografia escolar ao deslocar o olhar do estudante de uma concepção meramente descritiva da paisagem para uma abordagem que integra razão e emoção, objetividade e subjetividade, ciência e arte.

Porém, não posso deixar de ponderar neste momento, que alguns desafios se apresentaram e exigiram uma reflexão mais profunda durante o desenvolvimento da sequência didática. Um dos desafios mais evidentes foi a participação tímida por parte de alguns estudantes, que, em determinados momentos, demonstraram pouco envolvimento com a proposta.

Essa postura pode estar ligada tanto a questões de motivação quanto a dificuldades em compreender o sentido da atividade dentro de seu cotidiano escolar, e essa questão também pode ter relação com algumas questões disciplinares e atitudinais pontuais, que, em certos casos, interferiram no andamento das atividades, revelando

a complexidade de lidar com diferentes realidades, expectativas e ritmos de aprendizagem em sala de aula.

Surgiu, assim, a difícil pergunta: como ensinar a quem não demonstra vontade de aprender? Essa indagação evidencia que a metodologia audiovisual funciona como uma resposta parcial, conectando linguagem e cotidiano dos estudantes, mas ainda exigindo novas mediações e estratégias pedagógicas, abrindo caminho para pesquisas futuras.

Também se percebeu que a falta de compromisso e responsabilidade de alguns estudantes comprometeu a execução de determinadas etapas da proposta, refletindo um desafio recorrente na prática docente: o de estimular o engajamento em atividades que exigem continuidade, dedicação e colaboração em grupo.

Entre as sugestões que surgem dos resultados desta pesquisa, talvez para futuros estudos e pesquisas, destaca-se a necessidade de maior tempo para a realização de oficinas preparatórias, o que possibilitaria aos estudantes um contato mais gradual com a linguagem audiovisual, bem como o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas com menos pressão do tempo escolar.

Além disso, é fundamental que haja uma intervenção mais efetiva do professor na elaboração dos roteiros e na execução das produções, não no sentido de limitar a autonomia discente, mas de oferecer orientações mais claras, apoio contínuo e mediação ativa, de modo a transformar o processo em uma experiência mais fluida, significativa e envolvente.

Assim, os desafios enfrentados, longe de desqualificar a proposta, evidenciaram a complexidade e a riqueza do ato educativo. Eles reforçaram que o ensino é um processo em constante construção, no qual as dificuldades se convertem em oportunidades de aprendizagem tanto para os estudantes quanto para o professor-pesquisador, que se vê instigado a reinventar práticas e a buscar novos caminhos para tornar o estudo da paisagem mais vivo, participativo e transformador.

O produto educacional desenvolvido, a partir da aplicação da sequência didática e complementada pelo guia constitui um recurso replicável para outros professores de Geografia em diferentes contextos escolares.

Complementando o guia, o canal “Paisagens afetivas dos caminhos do campo” no YouTube abriga as produções audiovisuais dos estudantes e relatos de suas experiências, funcionando como referência concreta para práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, ressalta-se que este trabalho não esgota as reflexões sobre a temática. Pelo contrário, abre caminhos para novas investigações, como a ampliação da proposta para outros níveis de ensino, a análise comparativa entre diferentes contextos culturais ou ainda a exploração de outras linguagens expressivas, como a fotografia, a música e a literatura, em diálogo com a Geografia escolar.

Tais perspectivas reforçam que se trata de uma proposta em construção, que pode servir como ponto de partida para outras abordagens no ensino de Geografia, consolidando o ensino da disciplina como campo fértil para experiências criativas, críticas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, A. F.; SILVA, M. V. da. A história da geografia no olhar fenomenológico de Eric Dardel: revisitando a obra “O homem e a terra”. **Geograficidade**, 11(2), 101-116. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/36034/32904>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/geograficidade2021.112>

ATAÍDE, Solange Maria Miranda Fernandes de. **O vídeo como linguagem (do) no ensino de geografia**: uma proposta de estudo da paisagem na E.E. Professor José Fernandes Machado. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Centro de Ensino Superior do Seridó. Programa de Pós-Graduação em Geografia - GEOPROF. Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51905>. Acesso em: 15/10/2025.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003. https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em 13/01/2025.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERNARDES, Antonio Henrique. Quanto as categorias e os conceitos. **Revista Formação (Online)**, v. 2, n. 18, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/602/1225>. Acesso em: 15/10/2025 DOI: <https://doi.org/10.33081/formacao.v2i18.602>

BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p.83-134

CALLAI, Helena Copetti. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, p. 59-68, jan.-

dez./2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf. Acesso em: 15/10/2025.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel: uma reflexão teórica. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 68–78, 2017. DOI: [10.12957/e-mosaicos.2017.30818](https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30818). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em: 18 out. 2025.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In.: MUNHOZ, Gislaine; CASTELLAR, Sônia Vanzella. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2012. Págs. 121-135.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/aland/Downloads/terralivre,+Journal+manager,+TL_N14-8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aland/Downloads/terralivre,+Journal+manager,+TL_N14-8%20(1).pdf). Acesso em: 15/10/2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010, 192 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. **REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 10, p. 42-58, 2022. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/60ca946f-4c6b-42c5-af30-8a9616b9efa6/content>. Acesso em: 15/10/2025. DOI: <http://hdl.handle.net/10662/15799>

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural**. 3. Ed. Florianópolis. Editora da UFSC. 2007.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR FERNANDO FERREIRA DE MELLO. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2025 da EEB Dr. Fernando Ferreira de Mello**. Rio do Campo-SC, 2025.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar**. Tese Doutorado. UFRGS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/204677>. Acesso em: 15/10/2025.

FREIESLEBEN, Mariane. SALES, Roberto Lima. PELÚZIO, Robson José Esteves. **Por Uma Geopoética da Paisagem na Prática Didática**. 1ª. Ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª. Ed. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 18/10/2025.

FURB: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura Extensão Furb:** catálogo de programas e projetos de extensão da FURB 2024/2025. Pró-Reitoria de Pesquisa, PósGraduação, Extensão e Cultura - PROPEX. Divisão de Apoio à Extensão - DAEX; Coordenadora: Fabrícia Durieux Zucco. - 1. ed. - Blumenau: Furb, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho; TONINI, Ivaine Maria. Cibercultura e currículo nômade: potencialidades para aprender geografia. **Movimentos para ensinar geografia: oscilações.** 2. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. P. 187-198, 2019.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016. DOI: [10.12957/geouerj.2017.23781](https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 18 out. 2025.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista Território**, v. 2, n. 3, p. 77-85, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31507414/03_6_holzer.pdf Acesso em 15/10/2025.

HOLZER, Werther. Memórias de viajantes: paisagens e lugares de um novo mundo. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 111-122, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/86833014/8577.pdf> Acesso em 15/10/2025.

HOLZER, Werther. **A Geografia humanista.** Londrina. Eduel, 2016.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE GEOPOÉTICA. **Textos fundadores da Geopoética:** o grande campo da Geopoética 2025. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt> Acesso em: 20/10/2025.

KOZEL, Salete. Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a “natureza”. **Caderno de Geografia**, v. 22, n. 37, p. 65-78, 2012. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/3332/333228743005.pdf> Acesso em: 15/10/2025.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/7225/722579544002.pdf> Acesso em: 15/10/2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LINO, Viviane Peres de Jesus; PEREIRA, Josias. Produção de vídeo na escola: práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Trama**, v. 15, n. 35, p. 25-36, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c57f/5a04d63c185bdc0d2889c1b4882a7126f28f.pdf> Acesso em: 15/10/2025.

MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum**: Introdução à Sociologia Compreensiva. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1988.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar educação**, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6047/5401> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6047>

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo, SP: Vetor, 2008. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36–40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 15/10/2025. DOI: [10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798](https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798).

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. As epistemologias da docência em geografia: por entre concepções e práticas de ensino. **Para Onde!?**, v. 10, n. 1, p. 45-51, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85534/51121> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-0003.85534>

MIGLIORIN, Cezar et. al. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia**: contribuição para uma geografia escolar crítica. 2005. 169 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104334>.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. 1ª. Ed. São Paulo: Summus, 2014.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. 4. ed. São Paulo: Summus, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 117-128, 2006. Dis-

ponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, Renato Alves do. **A paisagem narrativa do Nordeste e dos nordestinos nos filmes de Vladimir Carvalho**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-11122012-091944> Acesso em: 15/10/2025.

OLIVEIRA, Lívia de. **Percepção do meio ambiente e geografia**: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, v. 20, p. 17-28, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qJyszWwyZjGLvnnBvHWFJWJM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300002>

PANIZZA, Andrea de Castro. **Paisagem**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

PEREIRA, Josias et al. A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Educitec**: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 4, n. 08, p. 208-223, 2018. Disponível em: <https://sistemas.cmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/565/193> Acesso em 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i08.565>

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 2 – Formação Geral Básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida**: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1ª ed. Florianópolis: 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino. **Portaria nº 703, de 19 de março de 2024: Regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2024.

SANTOS, Douglas. De volta às discussões sobre o significado de paisagem e outras avenças. **Ateliê Geográfico**, v. 12, n. 2, p. 39-52, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateli/article/view/55830/26569> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ag.v12i2.55830>

SANTOS, Geovar Miguel Dos. **A geografia escolar sob a lente do estudante - manual instrucional**: aprendendo a gravar vídeos nas aulas de geografia. Dissertação de Mestrado – ProfGEO. Caicó/RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/4cb1cc58-9a5c-4e55-8435-1facc10db5b1/content> Acesso em: 15/10/2025.

SERPA, Ângelo. **Por uma geografia dos espaços vivos**: geografia e fenomenologia. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In.: MARAFON, Glaucio José et al. **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Eduerj, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438.pdf#page=203> Acesso em: 15/10/2025.

SILVA, Márcia Alves Soares da. **Geografia cultural**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SILVA, Márcia Alves Soares da. **Geografia cultural**: caminhos e perspectivas. 2ª. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2025.

SILVA, Thiago de Faria. Escola, história e claquete: reflexões sobre a produção audiovisual na escola. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2022. 243 p.

SOUSA, Cícero Luis de. O encontro entre cinema e educação: olhares sobre um trabalho pedagógico na escola. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, 2015. DOI: [10.4025/imagenseduc.v5i2.27082](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.27082). Acesso em: 15/10/2025.

SOUZA JÚNIOR, Carlos Roberto Bernardes de. **Geopoéticas da terra nas entranhas do lugar**: travessias pela arte contemporânea. E-book. 1ª. Ed. Goiânia: Editora UFG, 2024. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1295/o/Livro_-_Geopo%C3%A9ticas_da_terra_nas_entranhas_do_lugar.pdf Acesso em: 15/10/2025.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia e fenomenologia: uma discussão de teoria e método. **Acta Geográfica**, v. 11, n. 27, p. 149-171, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4409/2428> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/actageo.v11n27.149-171>

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. ENSINO DE GEOGRAFIA E GEOGRAFIA HUMANISTA: aproximações a partir da teoria Paulo freiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 175-197, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedu-geo.com.br/revistaedugeo/article/view/471/284> Acesso em: 15/10/2025.

SUESS, Rodrigo Capelle. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia**: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/45493> Acesso em: 15/10/2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUAN, Y-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Complemento do produto educacional: guia didático elaborado a partir da Sequência Didática



DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

- **Origem do Produto Educacional:** A produção de vídeos e o canal Paisagens Afetivas Caminhos do Campo foi desenvolvida durante a pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (ProfGEO).
- **Nível de ensino a que se destina:** Ensino Médio.
- **Área de conhecimento:** ensino.
- **Público-alvo:** Turmas de Ensino Médio.
- **Categoria deste produto:** Sequência Didática (SD).
- **Finalidade:** a finalidade deste Produto Educacional (PE) é compreender a paisagem por meio de uma SD que utiliza a abordagem Humanista da Geografia e a Geopoética a partir da produção de vídeos.
- **Registro do produto:** Educapes e Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Campus Brusque.
- **Avaliação do produto:** avaliação feita pelos participantes, durante e ao final da aplicação da SD. Ele também foi avaliado e validado pelos professores componentes da banca de defesa da dissertação de mestrado do ProfGEO.
- **Disponibilidade:** irrestrita, garantindo-se o respeito de direitos autorais, não sendo permitida a comercialização.
- **Divulgação:** digital.
- **Instituição envolvida:** Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello - Rio do Campo - SC
- **URL:** produto educacional acessível no repositório da EduCapes.
- **Idioma:** português.
- **Cidade:** Brusque.
- **País:** Brasil.
- **Ano:** 2025.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paisagem do interior do município de Rio do Campo – SC.....	15
Figura 2 – Exemplo de aplicação da atividade com o Padlet.....	18
Figura 3 – Desenhos produzidos pelos estudantes a partir do desenvolvimento da atividade.....	22
Figura 4 – Exemplo de uma atividade desenvolvida a partir do Dispositivo de Descrição Emocionada.....	25
Figura 5 – Imagem do canal para postagem dos vídeos na plataforma Youtube.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestões de temas para serem abordados nas produções audiovisuais.....	31
---	----

SIGLAS UTILIZADAS

ProfGEO – Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede

IFC – Instituto Federal Catarinense

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RED's – Recursos Educacionais Digitais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
FLUXOGRAMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	06
INTRODUÇÃO.....	08
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
EXPERIMENTAÇÃO 1 – CONHECER A PAISAGEM.....	13
EXPERIMENTAÇÃO 2 – CONSTRUINDO UM CONCEITO DE PAISAGEM.....	16
EXPERIMENTAÇÃO 3 – REPRESENTAR A PAISAGEM A PARTIR DOS SENTIDOS.....	19
EXPERIMENTAÇÃO 4 – NARRATIVAS DA PAISAGEM.....	23
EXPERIMENTAÇÃO 5 – AS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS E A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO.....	27
EXPERIMENTAÇÃO 6 – CÂMERA E AÇÃO! EM CENA: AS PAISAGENS E SUA GEOPOÉTICA.....	30
EXPERIMENTAÇÃO 7 -SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS.....	34
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	36
DO SENTIR AO NARRAR: A CULMINÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CANAL “PAISAGENS AFETIVAS CAMINHOS DO CAMPO”	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

APRESENTAÇÃO

O presente guia é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do **Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (ProfGEO)**, do **Instituto Federal Catarinense (IFC)**, **campus Brusque**, vinculada à linha de pesquisa *Linguagens no Ensino de Geografia*.

A investigação parte da necessidade de incorporar novas linguagens no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, de modo a promover abordagens mais visuais, sensíveis e significativas, que favoreçam a compreensão crítica das categorias espaciais — especialmente da paisagem — tornando os conceitos e conteúdos mais acessíveis, instigantes e próximos das vivências dos estudantes.

Nesse contexto, a temática central que orienta este trabalho fundamenta-se na utilização da produção audiovisual como recurso metodológico e expressivo para o estudo da paisagem, com ênfase na criação de vídeos.

Por sua natureza dinâmica e envolvente, o audiovisual permite experiências imersivas e sensoriais capazes de ampliar a percepção e a leitura dos espaços de vivência dos alunos, estimulando uma relação mais afetiva, interpretativa e crítica com o lugar.

Diante do desafio que envolve o ensino da Geografia em uma perspectiva mais humanizada, este trabalho buscou articular os princípios da Geografia Humanista e os fundamentos da Geopoética das Paisagens.

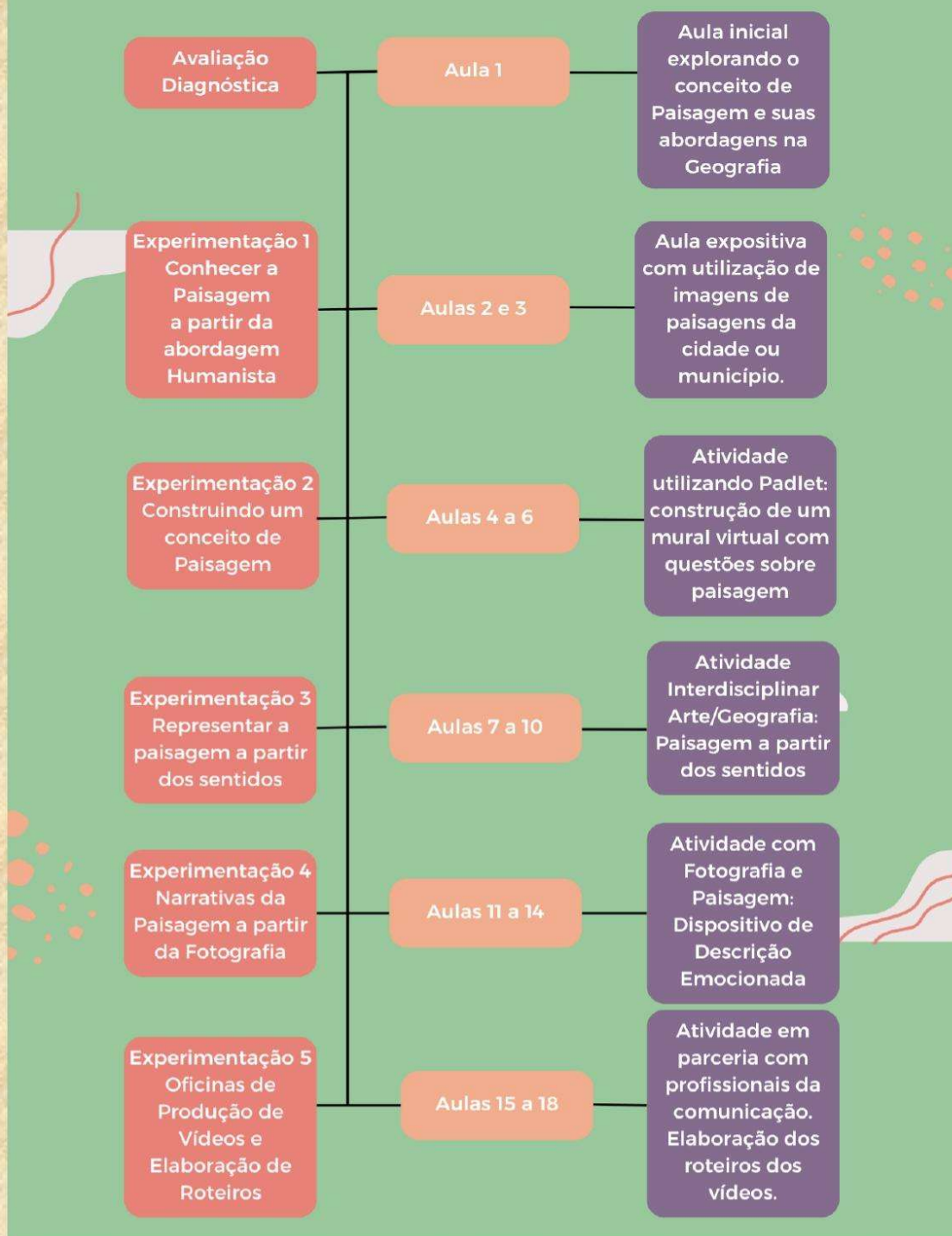
Essa aproximação teórico-metodológica, ainda pouco explorada no contexto escolar, abre espaço para novas possibilidades de interpretação e de representação das paisagens, compreendidas aqui como expressões de memória, cultura, experiência e sensibilidade.

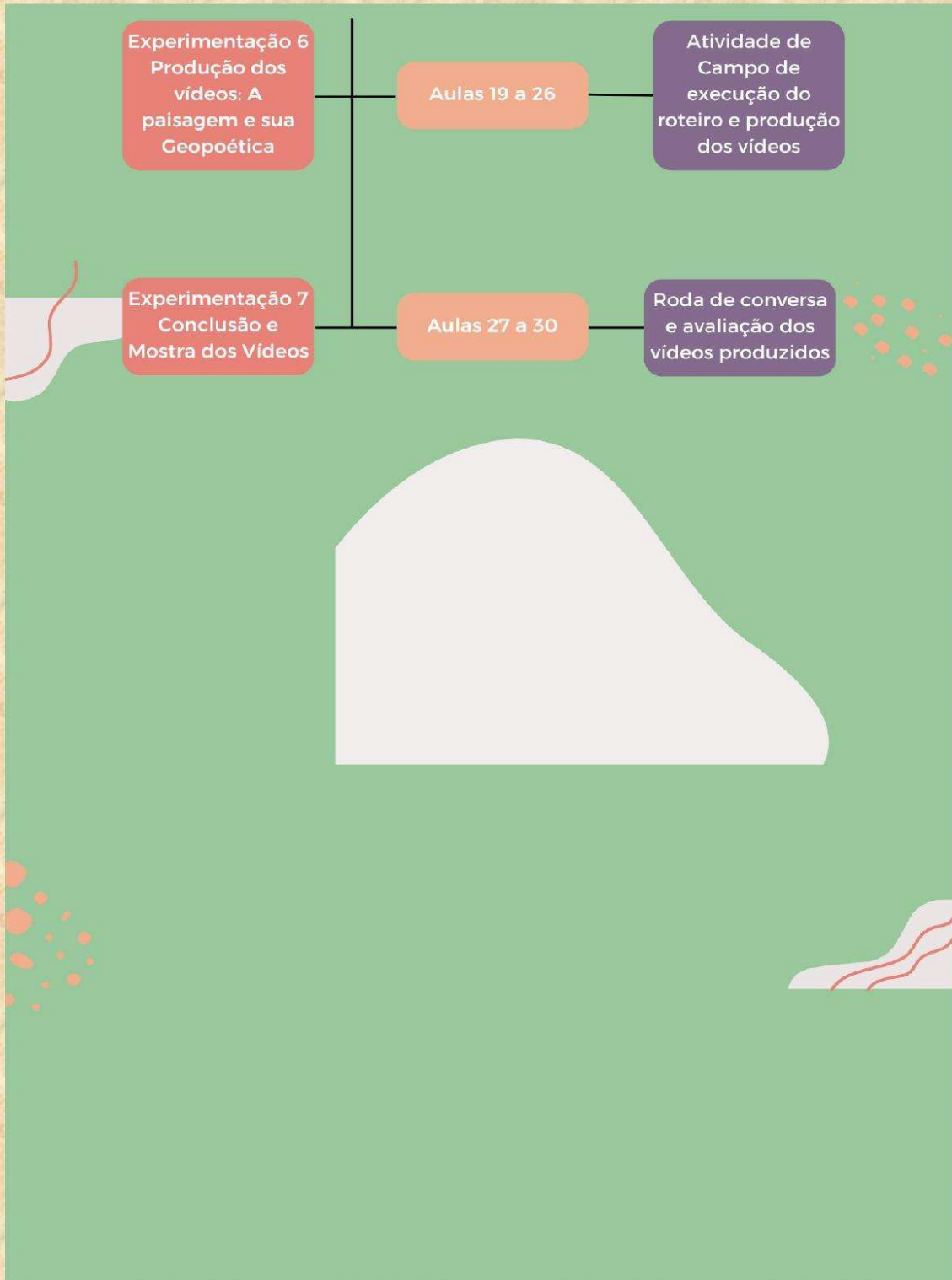
O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as contribuições das produções audiovisuais para o estudo da paisagem local, a partir da abordagem da Geopoética das Paisagens e das concepções da Geografia Humanista. Para alcançar tal propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os fundamentos teóricos da paisagem à luz da Geografia Humanista e da abordagem da Geopoética das Paisagens, evidenciando suas contribuições para o ensino de Geografia;
- Analisar a relação entre paisagem e cultura, reconhecendo elementos materiais e imateriais presentes nas paisagens de vivência dos estudantes;
- Elaborar, aplicar e avaliar uma sequência didática que utilize a produção de vídeos como recurso didático e linguagem expressiva para a compreensão da paisagem local, fundamentada na Geopoética das Paisagens e na perspectiva da Geografia Humanista.

Dessa forma, o guia que se apresenta tem como finalidade oferecer subsídios teórico-metodológicos para professores de Geografia interessados em explorar a linguagem audiovisual como ferramenta de ensino e reflexão sobre as paisagens. Além de sistematizar a sequência didática aplicada, este material busca inspirar novas práticas e experiências pedagógicas que aproximem a Geografia escolar da sensibilidade e das múltiplas leituras do mundo que emergem das vivências dos estudantes.

FLUXOGRAMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA





INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da experiência de uma trajetória docente na escola pública e da busca, no mestrado em Ensino de Geografia, por caminhos que tornem o ensino mais significativo diante das novas demandas sociais e tecnológicas.

O ponto de partida foi a inquietação em torno da necessidade de inovar as práticas pedagógicas, incorporando linguagens que aproximem os estudantes de sua realidade e favoreçam uma compreensão mais crítica e sensível do espaço geográfico.

Nesse percurso, a obra *Por uma Geopoética na prática didática* (Freiesleben, Sales e Peluzio, 2019) tomou-se uma inspiração central, ao apresentar a Geopoética como uma possibilidade fecunda para o estudo da paisagem.

Essa abordagem, de base humanista e fenomenológica, valoriza a experiência subjetiva, as percepções e os sentidos atribuídos aos lugares, permitindo que o estudante se reconheça como parte da paisagem e, ao mesmo tempo, reflita sobre suas transformações sociais e culturais.

A pesquisa desenvolvida no ProfGEO, no Instituto Federal Catarinense (IFC), buscou articular a perspectiva da Geografia Humanista com a produção audiovisual, tendo como eixo a categoria paisagem.

A criação de vídeos, relatos e imagens pelos estudantes mostrou-se não apenas uma estratégia dinâmica de aprendizagem, mas também uma forma de transformar percepções em conhecimento escolar.

Para isso, foram escolhidos temas próximos ao cotidiano, como as paisagens sonoras, os sabores, os costumes, as festas populares, o patrimônio histórico e as práticas agrícolas locais.

Ao adotar essa metodologia, foi possível estimular uma leitura crítica e sensível das paisagens de vivência dos estudantes, potencializando o aprendizado pela integração entre razão, emoção e experiência.

O uso criativo do audiovisual, aliado à geopoética, mostrou-se um recurso capaz de aproximar o ensino de Geografia da vida concreta, tornando-o mais instigador e relevante.

Este guia, portanto, apresenta um produto educacional que alia geopoética, produção audiovisual e ensino da paisagem, demonstrando como essas práticas podem favorecer uma aprendizagem significativa.

Mais do que compartilhar uma experiência, o objetivo é inspirar outros professores de Geografia a adaptar e aplicar essa proposta em suas turmas e escolas, fortalecendo um ensino que valoriza a sensibilidade, a imaginação e a reflexão crítica sobre o mundo vivido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora a Geografia seja composta por diferentes concepções epistemológicas, como a crítica, a cultural, a física e a humanista, compreende-se que o ensino dessa disciplina na educação básica deve reconhecer essa diversidade para promover uma formação integral e plural dos estudantes.

No entanto, na abordagem desta sequência didática, opta-se por enfatizar a perspectiva humanista e fenomenológica, articulada à abordagem da Geopoética das Paisagens, por entender que ela oferece meios mais adequados para valorizar as experiências, percepções e vínculos afetivos dos estudantes com os lugares que habitam.

Essa escolha teórico-metodológica justifica-se por favorecer práticas pedagógicas mais sensíveis às subjetividades e à dimensão existencial da relação com o espaço, permitindo que os estudantes se reconheçam como parte constitutiva das paisagens que experienciam cotidianamente.

Contudo, reconhece-se que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia demanda a articulação com outras metodologias, especialmente aquelas de orientação crítica, as quais poderiam ser incorporadas em etapas posteriores da sequência didática, ampliando assim a profundidade da análise e a formação reflexiva dos estudantes.

Essa integração de perspectivas contribui para que o ensino de Geografia não se limite à transmissão de conteúdos, mas se constitua como uma prática de leitura e interpretação do mundo, em que o conhecimento científico se entrelaça com o vivido e com o simbólico.

Para que os conceitos trabalhados em sala de aula não se limitem à memorização, é fundamental que os estudantes possam utilizá-los como ferramentas para interpretar e compreender as realidades que vivenciam. Conforme Ausubel,

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. (Ausubel, 2000, p. 1).

Sob essa perspectiva, cabe ao professor criar situações didáticas que despertem o interesse, estimulem o diálogo e permitam aos estudantes estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e suas próprias experiências espaciais. Assim, o ensino de Geografia deixa de ser um conjunto de informações descontextualizadas e passa a constituir-se como um processo ativo de construção de significados.

Segundo Massey (2017), o ensino de Geografia na escola ganha relevância por favorecer a formação crítica dos estudantes, uma vez que o conhecimento geográfico possibilita compreender suas próprias relações com os lugares e com os outros, bem como refletir sobre diferentes perspectivas.

Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao promover o “pensar geograficamente”, pois esse exercício requer reconhecer que o espaço é constituído por relações de poder. Tal compreensão permite não apenas identificar as geometrias do poder que estruturam o mundo, mas também vislumbrar possibilidades de reorganizá-lo de forma mais igualitária. Como afirma a autora:

Pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas. Para possibilitar aos/as estudantes o ‘pensar geograficamente’, nós devemos garantir que a investigação geográfica considere necessariamente

(diferencialmente) o poder. Isso levaria a um reconhecimento das geografias (geometrias do poder) através das quais o mundo é construído e as geometrias de poder, talvez mais igualitárias, através das quais ele possa ser reconstruído.” (Massey, 2017, p. 40).

Tendo conhecimento da realidade social e escolar dos estudantes, mas reconhecendo que a grande maioria de professores e alunos convive diariamente com meios de comunicação dominados pela linguagem audiovisual, assegura-se que as propostas e reflexões apresentadas por este trabalho podem ser incorporadas ou adaptadas ao ensino de Geografia escolar.

Nesse sentido, a utilização do vídeo como recurso didático se apresenta como uma ferramenta capaz de articular conteúdos, experiências sensíveis e linguagem audiovisual, aproximando o conhecimento escolar da vida cotidiana dos estudantes.

Para complementar essa perspectiva técnica e situar a pesquisa no contexto contemporâneo do ensino de Geografia, foram consultados estudos que abordam a produção audiovisual aplicada à educação.

Entre eles, destacam-se os artigos de Pereira et al. (2018) e Lino e Pereira (2019), a tese de doutorado de Ferreira (2019), a produção bibliográfica de Silva (2022), as dissertações de Santos (2022) e Ataíde (2023), bem como as concepções sobre linguagem cinematográfica no ensino de Geografia propostas por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Esses referenciais permitem construir um marco teórico que integra aspectos técnicos, pedagógicos e reflexivos da utilização do vídeo como recurso didático.

Adota-se a produção de vídeo como um produto audiovisual que agrega técnicas simples de produção, mas que ao mesmo tempo reflete o conhecimento dos conceitos geográficos a serem assimilados pelos estudantes e incorpora elementos artísticos próprios da linguagem cinematográfica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela produção de vídeos curtos, comparáveis a um curta-metragem cinematográfico de até 15 minutos, nos quais os estudantes desenvolvem de forma breve, porém intensa, temáticas que vão desde problemas sociais de sua rua ou bairro até suas percepções e experiências em relação às categorias geográficas de análise espacial. Moletta (2019) define:

O curta-metragem cinematográfico equipara-se ao conto na literatura ou ao haicai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem. É um momento curto em que o público quer saber o que vai acontecer no segundo seguinte, mesmo que neste espaço de tempo efêmero o personagem tenha passado por uma vida inteira. (Moletta, 2019, p. 17).

O mesmo autor acrescenta que esse formato tem como principais características “a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana, ou seja, só deve ser mostrado o que é essencial à história ou ao personagem.” (Moletta, 2019, p. 17) E ainda, “é preciso entender que cinema é a arte da imagem e não do diálogo.” (Moletta, 2019, p. 18). Silva (2022) observa que:

A produção de vídeos no contexto escolar é um campo de pesquisa recente, mas cada vez mais frequente em pesquisas na área da educomunicação, na interface entre arte e educação e nas pesquisas sobre relações entre a tecnologia, a linguagem audiovisual e a educação. (Silva, 2022, p. 22)

A educomunicação integra educação e comunicação, compreendendo que a produção e circulação de conteúdos midiáticos pelos estudantes favorece a aprendizagem, fortalece a expressão, a reflexão crítica e a participação social.

Ao produzir vídeos, os alunos tornam-se autores e mediadores do conhecimento, articulando saberes escolares, experiências sensíveis e linguagem audiovisual, promovendo aprendizagens significativas que conectam teoria e prática, arte e Geografia, em um processo coletivo e crítico de construção do conhecimento.

Castellar e Vilhena (2011) destacam que essas situações de aprendizagem devem fazer referências aos lugares que os estudantes consideram significativos, a partir de sua vivência, ressaltando que é por meio da aproximação do conhecimento científico ao cotidiano que se estimula a transformação do conhecimento científico em escolar.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as ideias de aprendizagem significativa, Geografia humanista e a abordagem geopoética das paisagens, enfatizando a experiência sensível e a construção do conhecimento a partir do vivido.

Dessa forma, a produção de vídeos não apenas enriquece a aprendizagem significativa, mas também se configura como estratégia curricular capaz de aproximar conteúdos escolares do cotidiano e da experiência concreta dos alunos, preparando o terreno para a discussão sobre como organizar e implementar essa prática no currículo escolar de Geografia.

As atuais diretrizes curriculares, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, apontam para a utilização de tecnologias e recursos digitais no contexto escolar. Lino (2019) reflete sobre as Orientações Curriculares Nacionais e destaca que:

Embora os documentos recomendem o uso de tecnologias em sala de aula sugerindo atenção às relações que emergem entre o currículo e as novas tecnologias, a efetiva implantação de um novo currículo neste espaço ainda é uma realidade distante do dia a dia das escolas brasileiras, seja pela carência de investimentos públicos na área da educação, seja pelo cerceamento de um sistema educacional pautado numa tradição conteudista e normatizadora. (Lino, 2019, p.26)

Suess e Leite (2018) afirmam que o campo da Geografia humanista aplicada às práticas didáticas contribui:

Para um processo de ensino-aprendizagem que possibilite aos estudantes compreenderem melhor a si mesmos, o mundo em que vivem e que os permita interferir no exercício da cidadania com uma atuação e inserção social mais consciente e humanista. (Suess e Leite, 2018, p. 175).

No documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), percebe-se a valorização de temas e conceitos relacionados à Geografia humanista, com ênfase nos aspectos subjetivos, como experiências, sentimentos e intuição do mundo vivido, para a compreensão dos lugares de vivência. Conceitos como espaço vivido, espaço sagrado-profano, mundo percebido, lugar e topofilia surgem como possibilidades de análise.

A BNCC do Ensino Médio (2018) também apresenta diretrizes que promovem a tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, destacando a necessidade de aprofundamento dessas questões à medida que os estudantes ampliam sua capacidade cognitiva e conceitual.

É sabido que a paisagem se constitui em um conceito central no ensino de Geografia, sendo uma ferramenta essencial para a compreensão e análise do espaço geográfico. Para Panizza (2014), a paisagem como conceito é utilizada em várias áreas do saber, e no contexto da Geografia escolar ela é transversal, sendo inevitável sua conotação geográfica, pois traz elementos importantes para a compreensão das relações e conexões entre sociedade e natureza.

No contexto educacional, o ensino da paisagem possibilita aos estudantes desenvolver uma leitura crítica do meio em que vivem e das relações humanas nele inseridas, exigindo uma prática de ensino que estimule os estudantes com o objetivo de: “valorizar suas aprendizagens de ver e ler uma determinada paisagem.” (Panizza, 2014, p. 15).

Nos documentos curriculares nacionais e estaduais contemporâneos, a paisagem ocupa lugar de destaque no ensino da Geografia, sendo considerada “um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico” (Cavalcanti, 2022, p. 48). Entre os autores que discutem o conceito de paisagem na perspectiva do ensino de Geografia e que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, destacam-se Cavalcanti (2022), Panizza (2014) e Callai (2020).

A pesquisa partiu da leitura e análise dos documentos curriculares de Geografia, com o objetivo de compreender como o conceito de paisagem é abordado e quais orientações metodológicas são sugeridas para o trabalho em sala de aula. Embora a sequência didática tenha sido aplicada no Ensino Médio, também foram consideradas as diretrizes do Ensino Fundamental, pois os conceitos e conteúdos são gradualmente aprofundados em níveis crescentes de complexidade.

A abordagem humanista na Geografia não exclui outras perspectivas, pois ao priorizar a aprendizagem e a experiência dos estudantes, é fundamental considerar valores, significados e diferentes formas de compreender o espaço.

O documento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1998) ressalta que, mesmo diante da multiplicidade de temas e da análise dos processos e interações, o professor pode trabalhar a Geografia de forma humanista, sociocultural e integrada, ampliando a sistematização do conhecimento oferecido aos alunos.

A Geopoética, termo criado pelo escritor franco-escocês Kenneth White (1936–2023), articula literatura, filosofia e reflexão sobre o espaço, buscando compreender as paisagens não apenas como objetos físicos, mas como experiências sensíveis e significativas que conectam o ser humano ao mundo.

Essa abordagem oferece uma visão não reducionista da relação do ser humano com a Terra, dialogando com as ideias de Dardel (2015) e seu conceito de “Geograficidade”, rejeitando uma compreensão meramente técnica ou objetiva do espaço e propondo, em vez disso, uma vivência profunda, sensível e simbólica do mundo.

Dessa forma, a sequência didática apresentada neste trabalho evidencia como a produção de vídeos e a abordagem da Geopoética das Paisagens podem promover aprendizagens significativas, articulando conceitos geográficos, experiências sensíveis e expressão criativa.

No entanto, ressalta-se que esta perspectiva humanista não se apresenta como única ou definitiva; ao contrário, ela pode servir como ponto de partida para outras abordagens e análises sobre o conceito de paisagem, possibilitando que professores e estudantes ampliem suas interpretações e experimentem diferentes metodologias. A prática desenvolvida pode, portanto, ser adaptada e complementada, incentivando uma Geografia escolar plural, reflexiva e comprometida com a diversidade de experiências e percepções do espaço vivido.



Experimentação 1 – Conhecer a paisagem

Cronologia: 3 aulas

Objetivos:

- Compreender o conceito de paisagem e sua polissemia;
- Distinguir os elementos naturais e culturais impressos nas paisagens;
- Reconhecer que os elementos da paisagem podem ser percebidos pelos outros sentidos humanos, além da visão;
- Compreender que os elementos dão identidade aos lugares;
- Perceber que as paisagens estão em constante transformação;
- Reconhecer paisagens culturais resultantes das intervenções da sociedade;
- Compreender que a paisagem tem significados diferentes para cada observador.

Recursos: Apresentação de slides com datashow explorando bastante a linguagem imagética, utilizando imagens de paisagens próximos ao estudante. Pode ser utilizado também imagens trazidas pelos próprios estudantes de lugares que se identificam.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

Habilidades Ciências Humanas e Sociais:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
- (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desenvolvimento da Experimentação:

O desenvolvimento da sequência didática tem início com aulas expositivas e dialogadas, estruturadas de forma a promover um ambiente de interação, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Para isso, recomenda-se o uso de recursos variados, com predomínio de slides projetados em datashow, enriquecidos com imagens representativas das paisagens do município e vídeos curtos que complementem a discussão sobre o conceito de paisagem.

Estes recursos visuais são fundamentais para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, despertando interesse e facilitando a compreensão dos diferentes elementos que compõem a paisagem.

Durante essas aulas, o professor deve destacar as diferentes concepções de paisagem presentes na Geografia — como a paisagem natural, cultural, social e humanista — e introduzir a abordagem específica adotada nesta sequência, baseada na Geopoética das Paisagens.

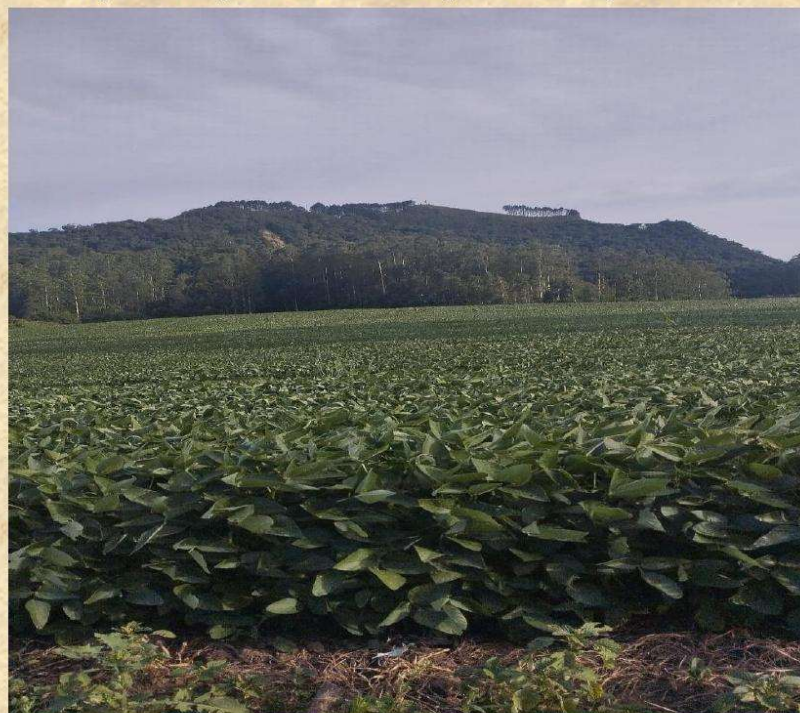
É importante que os estudantes compreendam que cada perspectiva oferece formas distintas de observar e interpretar o espaço, estimulando o pensamento crítico e reflexivo sobre os lugares que habitam.

Para auxiliar na organização didática e no passo a passo da sequência, os conteúdos a serem trabalhados nas aulas iniciais foram sistematizados da seguinte forma:

1. **Noções gerais do conceito de paisagem** – introduzir definições, discutir a transversalidade do conceito e sua importância na análise geográfica.
2. **Os elementos da paisagem** – apresentar os componentes físicos, humanos e simbólicos que estruturam uma paisagem.
3. **Percebendo os elementos da paisagem** – promover atividades práticas de observação, incentivando os estudantes a identificar e descrever os elementos presentes em seus próprios contextos.
4. **Cada paisagem é de um jeito** – discutir como diferentes fatores naturais, culturais e sociais influenciam a formação e a diversidade das paisagens.
5. **As paisagens e a identidade dos lugares** – refletir sobre como a paisagem contribui para a construção da identidade local e das memórias coletivas.
6. **As mudanças nas paisagens** – analisar transformações recentes e históricas nas paisagens do município, relacionando causas, consequências e impactos sociais e ambientais.
7. **A paisagem e o observador** – enfatizar o papel do sujeito na percepção da paisagem, discutindo como experiências individuais e afetos influenciam a leitura do espaço.

O objetivo desta etapa é que o professor siga uma progressão lógica e clara, combinando exposição de conteúdo e diálogo com os estudantes, garantindo que conceitos teóricos sejam compreendidos e conectados à vivência prática. Esta organização inicial prepara o terreno para as etapas posteriores da sequência didática, que envolvem atividades mais práticas, como fotografia, registros de campo e produção audiovisual, sempre articulando experiência sensível, reflexão crítica e aprendizagem significativa.

Figura 1 – Paisagem do interior do município de Rio do Campo - SC



Fonte: autoria própria



Experimentação 2 – Construindo um conceito de paisagem

Cronologia: 3 aulas



Objetivos:

- Compreender o conceito de paisagem e sua polissemia;
- Distinguir os elementos naturais e culturais impressos nas paisagens;
- Reconhecer que os elementos da paisagem podem ser percebidos pelos outros sentidos humanos, além da visão;
- Compreender que os elementos dão identidade aos lugares;
- Perceber que as paisagens estão em constante transformação;
- Reconhecer paisagens culturais resultantes das intervenções da sociedade;
- Compreender que a paisagem tem significados diferentes para cada observador

Recursos: Padlet – Mural Virtual.



<http://www.padlet.com>

O Padlet é uma **plataforma colaborativa online**, que funciona como um mural virtual, permitindo que professores e estudantes compartilhem conteúdo multimídia em tempo real. Os alunos podem postar textos, imagens, vídeos, links e comentários, organizando suas observações sobre paisagens e percepções do espaço de maneira interativa.

Esse recurso favorece a **coletivização das aprendizagens**, permitindo que os estudantes construam um registro visual e textual do que percebem, além de servir como referência para as etapas seguintes da sequência didática, como a produção de vídeos.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

Habilidades Ciências Humanas e Sociais:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
- (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIMENTAÇÃO

Após a realização das aulas expositivas e dialogadas, sugere-se que o professor realize uma atividade avaliativa e diagnóstica utilizando o Padlet, uma plataforma digital que funciona como um mural virtual colaborativo.

Essa atividade permitirá que os estudantes expressem suas ideias sobre o conceito de paisagem, oferecendo ao professor um panorama inicial das percepções, conhecimentos prévios e experiências dos alunos.

Esta experimentação inspira-se nas práticas de educação híbrida, amplamente utilizadas na rede estadual de ensino de Santa Catarina, especialmente durante o período de pandemia.

Segundo o Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2023), os Recursos Educacionais Digitais (REDs) desempenham papel central ao integrar diferentes linguagens e suportes tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Os REDs compreendem um conjunto diversificado de ferramentas — como vídeos, jogos, aplicativos, simulações, livros digitais e plataformas interativas — que tornam a construção do conhecimento mais acessível, envolvente e significativa para os estudantes.

O documento ressalta que, no contexto catarinense, esses recursos têm possibilitado avanços importantes, sobretudo pela capacidade de promover uma aprendizagem personalizada, permitindo que cada estudante tenha acesso a diferentes ritmos e modos de aprender.

Ao transitarem entre momentos presenciais e atividades digitais, os REDs oferecem flexibilidade e ampliam as alternativas metodológicas disponíveis aos professores, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com a realidade dos estudantes e estimulam sua autonomia.

Contudo, como enfatiza o próprio documento:

É importante destacar que, mesmo com o uso intensivo de tecnologia, a presença do professor continua sendo fundamental. O docente desempenha um papel ativo na seleção, orientação e integração dos REDs no contexto educacional, garantindo que esses recursos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e às características dos alunos. (Santa Catarina, 2023, p. 34)

ORIENTAÇÕES PARA ATIVIDADE NO PADLET

- **Criação do mural:** O professor deve configurar um mural virtual no Padlet, permitindo que os estudantes postem textos, imagens ou links de forma individual ou colaborativa.
- **Proposta de perguntas:** Para orientar a construção do mural, os alunos responderão às seguintes questões:
 - a. Para você, o que é paisagem?
 - b. O que a paisagem significa para você?
 - c. Se tivesse que escolher uma paisagem, qual seria?
 - d. Como você descreveria uma paisagem que retrate a sociedade desigual em que vivemos?
- **Registro das respostas:** Os estudantes postarão suas respostas no mural, criando um espaço coletivo que reúne diferentes perspectivas e interpretações do conceito de paisagem.
- **Socialização e reflexão:** Após a construção do mural, recomenda-se conduzir uma roda de conversa com os alunos, promovendo o resgate de memórias e aprendizagens anteriores sobre o conceito de paisagem, desde o Ensino Fundamental. Este momento permite ao professor identificar padrões de entendimento, dificuldades conceituais e experiências significativas que poderão orientar as etapas seguintes da sequência didática.

Ao seguir este passo a passo, o professor garante que a atividade cumpra um duplo papel: como ferramenta diagnóstica, que informa sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, e como oportunidade de aproximação entre teoria e prática, estimulando a reflexão crítica e a interação entre diferentes perspectivas sobre o espaço e a paisagem.

Figura 2 – Exemplo de aplicação da atividade com o Padlet



Fonte: autoria própria



Experimentação 3 – Representar a paisagem a partir dos sentidos

Cronologia: 4 aulas

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão da paisagem como experiência sensível, cultural e subjetiva, integrando diferentes linguagens (artística e geográfica) na construção do conhecimento.
- Estimular os estudantes a perceber a paisagem por meio de múltiplos sentidos, indo além da visão.
- Promover a imaginação e a criatividade como formas legítimas de leitura e representação da paisagem.
- Relacionar sensações (sons, texturas, toques) a imagens mentais que expressem dimensões simbólicas da paisagem.
- Integrar conhecimentos da Geografia e da Arte na construção de representações visuais do espaço vivido e imaginado.
- Incentivar a valorização da subjetividade e da diversidade de percepções dos estudantes em relação ao espaço.

Recursos:

- **Materiais para percepção tátil (tato):** tecidos, papéis com texturas diferentes, areia, folhas secas, objetos variados que permitam experimentar superfícies distintas.
- **Materiais para percepção auditiva (audição):** gravações de paisagens sonoras, ruídos naturais e urbanos, músicas que remetam a diferentes atmosferas espaciais.
- **Materiais de desenho e expressão visual:** papéis, lápis de cor, canetas, giz de cera, aquarela ou outros materiais de pintura que permitam aos estudantes expressarem suas percepções.
- **Recursos de registro:** cadernos ou folhas para anotações sobre impressões sensoriais, caso os estudantes desejem complementar suas produções visuais com descrições textuais, lápis de cor, tintas, papel para desenho.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

Habilidades Ciências Humanas e Sociais:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
- (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Representar a paisagem a partir dos sentidos – Atividade interdisciplinar Geografia e Artes

A atividade interdisciplinar em conjunto com a professora do componente de artes teve como principal objetivo onde os estudantes elaborarem a representação de um desenho sobre a paisagem percebida a partir dos sentidos tato e audição.

Destacando a utilização de imagens e desenhos nesta fase da sequência didática, ressalta-se que o desenho possui grande relevância quando aliado aos estudos geográficos que possuem uma abordagem humanista, pois a partir da sua produção e de suas narrativas é possível captar a sensibilidade e de certa forma as emoções a respeito das categorias espaciais, neste caso específico das paisagens vividas.

A ideia da produção de desenhos bem como a análise de imagens para os estudos geográficos surge na concepção de Oliveira Jr. (2009) como estudos das “geografias menores” (Oliveira Jr., 2009, p. 19), porém o mesmo autor defende a utilização deste recurso como forma de “educar pelas imagens”, ou seja,

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós. (Oliveira Jr., 2009, p. 19).

Ainda sobre a utilização do desenho enquanto recurso para o ensino de Geografia, pode-se afirmar que é uma ferramenta fundamental para a compreensão da paisagem, pois permite ao estudante não apenas representar o espaço, mas interpretá-lo a partir de sua vivência e percepção.

Desenvolvimento da Sequência da Atividade Interdisciplinar

Durante o desenvolvimento da sequência didática, uma das experimentações propostas consistiu em integrar Geografia e Arte por meio de uma atividade interdisciplinar voltada à exploração dos sentidos.

A proposta partiu da compreensão de que a paisagem não é apenas um conjunto de elementos visíveis, mas também uma experiência vivida e sentida, atravessada por dimensões subjetivas, emocionais e sensoriais.

Nessa perspectiva, inspirada na Geografia Humanista e nas ideias da geopoética, buscou-se ampliar a leitura da paisagem para além do olhar, incorporando outros sentidos como o tato e a audição.

Na atividade, os estudantes foram convidados a experimentar estímulos sensoriais — como texturas ao toque e diferentes sons — e, a partir dessas percepções, imaginar e representar uma paisagem em forma de desenho.

O exercício possibilitou que cada estudante traduzisse em imagens suas sensações e memórias evocadas pelos estímulos, produzindo paisagens subjetivas, simbólicas e criativas.

Essa prática favoreceu a aproximação entre Arte e Geografia ao transformar sensações em expressão visual, revelando que o estudo da paisagem pode ser também um espaço de experimentação estética e poética.

Além disso, permitiu que os estudantes compreendessem a paisagem como construção cultural e sensível, estimulando novas formas de perceber, interpretar e se relacionar com o espaço vivido.

As argumentações teóricas referentes a utilização do desenho no ensino de Geografia e a interpretação dos dados gerados nesta atividade será melhor discutido no item 7.3 na parte da análise e interpretação dos dados.

A sequência desta atividade foi organizada conforme as etapas a seguir:

1. Preparação da atividade:

- A professora de Artes organizou previamente os materiais que seriam utilizados.
- Os materiais foram distribuídos em cinco grandes grupos, cada um disposto sobre uma mesa no laboratório Maker da escola.

2. Formação dos grupos:

- Os estudantes foram divididos em cinco grupos.
- Cada grupo ocupou uma das mesas, onde estavam os materiais organizados.

3. Experimentação sensorial:

- Em cada mesa, os estudantes foram convidados a experimentar diferentes estímulos sensoriais, como:
 - Toque (tato): texturas, superfícies, materiais variados.
 - Sons: ruídos, músicas, gravações de paisagens sonoras.
 - O objetivo era provocar percepções que ultrapassassem a visão e estimulassem a imaginação.

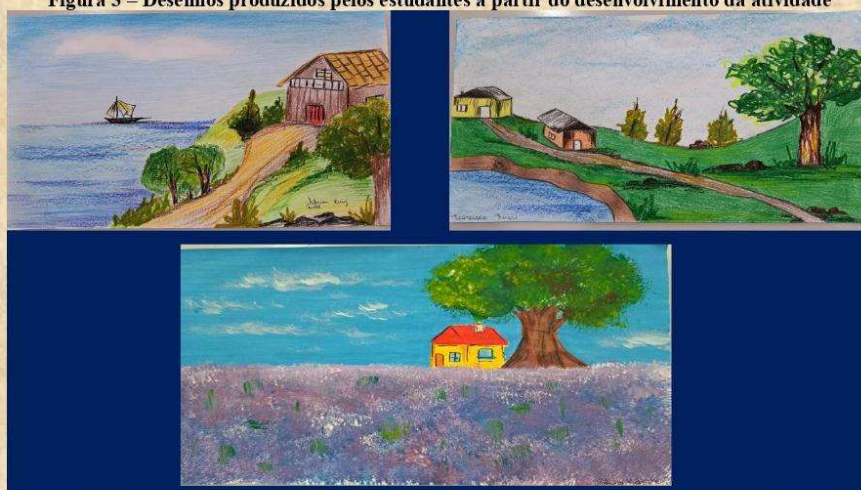
4. Criação artística:

- Após a experimentação, cada estudante recebeu papel e lápis de cor (ou outros materiais de desenho).
- A tarefa foi representar por meio de um desenho a paisagem imaginada a partir das sensações vividas.
- A proposta não era buscar a “realidade” da paisagem, mas sim expressar subjetivamente os sentimentos e percepções despertados.

5. Compartilhamento e reflexão:

- Ao final, os grupos foram convidados a compartilhar seus desenhos com os colegas.
- Houve um momento de diálogo para refletir sobre:
 - Como cada estímulo sensorial influenciou a criação da paisagem.
 - A relação entre sensações, imaginação e representação da paisagem.
 - Como Arte e Geografia podem se complementar na leitura do espaço vivido.

Figura 3 – Desenhos produzidos pelos estudantes a partir do desenvolvimento da atividade



Fonte: autoria própria



Experimentação 4 – Narrativas da Paisagem a partir de Fotografias

Cronologia: 4 aulas

Objetivos:

- Realizar o registro de fotografias que retratem a realidade do espaço local (município);
- Utilizar a linguagem imagética como forma de compreensão da paisagem;
- Representar o espaço vivido por meio de recortes das paisagens através do exercício mnemônico e imagens fotográficas ou desenhadas;
- Interpretar e descrever as imagens fotográficas por meio de textos narrativos buscando analisar os elementos das paisagens;
- Apresentar para registro videográfico as fotografias, desenhos e escritas compartilhando as experiências e análises.

Recursos:

- Aparelhos celulares ou câmeras fotográficas dos estudantes;
- Computador ou tablet para registro e organização das fotografias;
- Quadro ou projetor para discussão coletiva das imagens;
- Caderno ou folha para produção das narrativas descritivas;
- Espaços externos ao ambiente escolar para registro das paisagens.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidades Ciências Humanas e Sociais:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fundamentação Teórica e Desenvolvimento da atividade

Esta etapa tem como finalidade introduzir a utilização da linguagem do vídeo a partir do uso da linguagem fotográfica, uma vez que a fotografia é um trabalho essencial para a produção audiovisual.

Como referência para utilização desta metodologia, será utilizado como referência o trabalho de Ataíde (2023), bem como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Segundo Ataíde (2023),

Pensar na aproximação do audiovisual com os estudos da paisagem a partir da linguagem imagética em espaços fora da escola; realizar o registro de fotografias desprentensiosas, simples que retratem a realidade do entorno escolar e, posteriormente, fazer uso da linguagem do vídeo, oportuniza aos estudantes a se familiarizarem e perceberem as diferentes formas e dinâmicas nas concepções e percepções das paisagens do seu bairro. (Ataíde, 2023, p. 51).

A BNCC do Ensino Fundamental traz uma contribuição para o estudo da Geografia através das várias linguagens, incluindo a fotografia e o audiovisual. Embora este trabalho tenha como foco o estudo da paisagem no Ensino Médio, essa abordagem é bastante interessante quando aplicada também em outros níveis de ensino.

Abaixo, segue a contribuição da BNCC (2018) quanto ao uso dessas linguagens:

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (Brasil, 2018, p. 363).

Nesta fase de pré-produção de vídeos, foi proposto para os estudantes uma prática com a utilização de fotografias, a partir da utilização do recurso do “Ateliê de Fotografia”, proposto no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).


Segundo as orientações do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), no ateliê de fotografia são apresentados objetos de conhecimento que visam o aprofundamento em torno da questão da fotografia e de seus significados enquanto narrativas dos espaços de vivência. (Santa Catarina, 2021, P. 186);

Neste caso, o objeto de conhecimento é o estudo da paisagem local e como principal atividade desta etapa, os estudantes fotografaram com seus próprios aparelhos celulares, algumas paisagens diversificadas relacionadas ao seu lugar de origem ou ao trajeto que realizam da sua casa até a escola.

A partir da fotografia selecionada, os estudantes elaboraram um texto narrativo-descritivo de no máximo 10 linhas com o tema: “Quais emoções essa paisagem me desperta? Por que escolhi esta paisagem?”

Para a descrição da narrativa das imagens será aplicada a metodologia do “Dispositivo Descrição Emocionada” (Ataíde, 2023) como forma de envolver os estudantes para leitura e interpretação das paisagens que foram fotografadas. Segundo Ataíde (2023), este Dispositivo consiste em pensar, lembrar de uma paisagem da escola e descrevê-la, incluindo suas experiências, suas relações, seus sentimentos por ela e sua importância. (Ataíde, 2023, p. 59).

Figura 4 - Exemplo de uma atividade desenvolvida a partir do Dispositivo de Descrição Emocionada

	<p>Meu nome é A. R. L. D., tenho 17 anos de idade e estudo na Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello, localizada na cidade de Rio do Campo – SC. Esta fotografia foi tirada na entrada da Capela Mortuária do Cemitério Municipal de Rio do Campo. A imagem retrata um misto de emoções. Neste lugar houve muitos finais de dias coloridos, mas também, dias de muita chuva e tristeza. Assim é retratado cada sentimento e cada pessoa que passa por ali. É um lugar onde muitas vidas acabam ou onde muitas descansam. É um lugar de despedida, saudades e principalmente muitas memórias. Isso nos lembra que a vida passa rápido, como cada pôr do sol e que cada momento vivido importa, são esses momentos que nos deixam saudade principalmente boas lembranças. O pôr do sol com sua beleza serena, parece abraçar esse lugar de descanso, como se dissesse: Aqui termina a jornada de alguns, mas a luz continua. Quando estou neste lugar o sentimento que vem é de tristeza e angústia. Neste lugar há pessoas no qual eu amei, que passei muito tempo ao lado, e que, depois de alguns instantes já não estavam mais presentes ali. A vida passa rápido, em um piscar de olhos. Aproveite o hoje.</p>
--	---

Fonte: autoria própria

Desenvolvimento da atividade:

1. **Registro fotográfico:**
 - Os estudantes realizam registros fotográficos de paisagens do entorno escolar ou de trajetos que realizam entre casa e escola.
 - A proposta é capturar imagens despretensiosas, que representem a realidade cotidiana e que despertem interesse pessoal.
2. **Produção da narrativa visual:**
 - A partir da fotografia escolhida, cada estudante elabora um texto narrativo-descritivo de até 10 linhas, respondendo às questões:
 - “Quais emoções esta paisagem me desperta?”
 - “Por que escolhi esta paisagem?”
 - A metodologia do **Dispositivo Descrição Emocionada** (Ataíde, 2023) é utilizada para orientar a elaboração dos textos, incentivando os estudantes a refletirem sobre experiências, sentimentos e relações com a paisagem fotografada.

3. Integração interdisciplinar com Língua Portuguesa:

- O professor de Geografia pode articular esta etapa com o ensino de Língua Portuguesa, trabalhando aspectos da narrativa, coesão textual, escolhas lexicais e construção de sentido.
- Esta articulação potencializa a competência comunicativa dos estudantes, reforçando a relação entre percepção da paisagem e expressão escrita.

4. Socialização e reflexão:

- Os estudantes compartilham suas fotografias e narrativas com a turma.
- Realiza-se uma discussão coletiva sobre diferentes percepções e interpretações das paisagens locais, ampliando a compreensão das dimensões culturais, afetivas e sociais do espaço.

Considerações pedagógicas:

- Esta experimentação é replicável em diferentes contextos de ensino de Geografia, podendo ser adaptada para turmas do Ensino Médio ou Fundamental.
- O trabalho com fotografias e narrativas permite desenvolver simultaneamente habilidades geográficas, literárias e digitais, fortalecendo uma abordagem interdisciplinar.





Experimentação 5 – As oficinas de produção de vídeos e a elaboração do roteiro

Cronologia: 4 aulas

Objetivos:

- Compreender as noções e práticas básicas relacionadas aos tipos de planos, roteiro e edição na linguagem do vídeo utilizando o smartphone, a partir da participação em oficinas e palestras;
- Compreender e exemplificar os conceitos de plano, enquadramento, roteiro e edição na linguagem do vídeo;
- Elaborar um roteiro de filme para ser produzido.

Recursos:

a) Recursos humanos:

- Professor de Geografia (coordenador da atividade);
- Profissionais convidados da área de Comunicação, Jornalismo, Cinema ou Mídias Digitais;
- Equipe técnica da escola (se disponível) para apoio logístico e tecnológico.

b) Recursos materiais e tecnológicos:

- Câmeras fotográficas ou celulares com boa resolução;
- Tripés ou suportes simples para estabilização das câmeras;
- Gravadores ou microfones externos (opcional, mas recomendado);
- Computadores com software básico de edição de vídeo (como Clipchamp, Shotcut, CapCut ou Canva Vídeo);
- Projetor multimídia e caixas de som para exibição de exemplos e análise de produções;
- Cadernos de roteiro ou fichas de planejamento das cenas.

c) Recursos pedagógicos e de apoio:

- Slides ou vídeos introdutórios sobre linguagem audiovisual;
- Modelos de roteiro simplificado (com cenas, falas, planos e observações);
- Roteiro de observação para análise crítica de vídeos ou curtas-metragens educativos;
- Quadro branco, cartolinas ou painel digital para organização das ideias dos grupos.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade Ciências Humanas e Sociais:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desenvolvimento da atividade:**Questão norteadora: Como os vídeos são produzidos?**

Essa pergunta orienta o início da experimentação, mobilizando os estudantes para investigar e compreender o processo de criação de um vídeo — desde a concepção do roteiro até a montagem final. O professor atua como mediador, incentivando a curiosidade e a análise crítica sobre o papel da imagem na comunicação contemporânea.

Nesta etapa, os estudantes participam de oficinas teóricas e práticas conduzidas com o apoio de profissionais da área de comunicação e audiovisual, como jornalistas, cinegrafistas, roteiristas, produtores de vídeo ou técnicos de mídia. Essas oficinas têm por finalidade introduzir noções fundamentais sobre:

- Estrutura e elaboração de **roteiros**;
- **Enquadramentos** e planos de câmera;
- **Captação de som e imagem**;
- **Iluminação** e ambientação;
- **Edição e montagem básica**;
- **Aspectos éticos e comunicativos** do uso da imagem, com destaque para o direito de imagem e o respeito à diversidade.

A presença desses profissionais é fundamental, pois traz para a escola o diálogo entre o campo da Geografia e o da Comunicação, aproximando a prática pedagógica das linguagens utilizadas no cotidiano social e midiático dos estudantes.

Articulação com outras áreas

Esta experimentação pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar com as áreas de Língua Portuguesa e Arte, permitindo o aprofundamento de temas como produção textual (roteiro narrativo), linguagem visual, argumentação e expressão criativa.

Essa integração amplia a formação dos estudantes, unindo competências comunicativas, estéticas e geográficas.

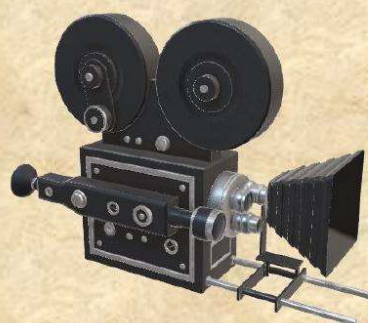
Considerações pedagógicas

Por envolver aspectos técnicos e criativos, o professor deve buscar parcerias com instituições culturais, universidades, secretarias de comunicação ou cursos de Jornalismo e Cinema que desenvolvam projetos de extensão voltados à educação básica.

Essas colaborações oferecem suporte técnico e ampliam a vivência dos estudantes, que passam a compreender o audiovisual como uma linguagem social, cultural e política, capaz de expressar leituras sensíveis e críticas das paisagens.

29

O foco pedagógico dessa fase é articular teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa em que os estudantes assumem papel ativo na criação, planejamento e reflexão sobre o conteúdo visual que irão produzir.





Experimentação 6 – Câmera e ação! Em cena: as paisagens e sua Geopoética

Cronologia: 8 aulas

Objetivos:

- Compreender as noções e práticas básicas relacionadas aos tipos de planos, roteiro e edição na linguagem do vídeo utilizando o smartphone;
- Compreender e exemplificar os conceitos de plano, enquadramento, roteiro e edição na linguagem do vídeo;
- Executar o roteiro do filme elaborado nas aulas anteriores conforme os temas definidos.

Recursos:

- Aparelhos celulares ou câmeras simples;
- Tripés ou suportes improvisados;
- Microfones externos (quando possível);
- Computadores com acesso à internet;
- Softwares gratuitos de edição de vídeo;
- Projetor multimídia para exibição das produções;
- Termos de autorização de uso de imagem e som;
- Cadernos de roteiro e fichas de observação.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade Ciências Humanas e Sociais:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desenvolvimento:

1. Preparação e organização das equipes

Passo 1 – Apresentar a proposta:

O professor inicia a atividade explicando aos estudantes que eles produzirão **vídeos autorais** sobre temas ligados às paisagens do município, explorando dimensões afetivas, culturais, históricas ou econômicas do espaço.

Passo 2 – Divisão em grupos:

A turma é dividida em equipes (de 4 a 6 integrantes), que poderão escolher um dos temas-sugestão propostos pelo professor ou criar novos temas, desde que se relacionem com a paisagem e o espaço vivido.

Os temas abaixo funcionam como pontos de partida flexíveis, permitindo adaptações de acordo com o contexto local e o interesse dos estudantes.

Quadro 1 – Sugestões de temas para serem abordados nas produções audiovisuais

Equipe	Tema	Sugestão de abordagem
1	Paisagens dos Sabores (Comidas Típicas)	Investigar as relações entre culinária e identidade local. Entrevistar pessoas de diferentes origens sobre pratos típicos e suas histórias.
2	Paisagens Sonoras (Sons, Músicas e Danças)	Explorar a paisagem sonora do município. Pesquisar músicas tradicionais, danças e modos de falar que caracterizam a cultura local.
3	Costumes e Tradições	Identificar costumes e tradições marcantes na comunidade. Entrevistar grupos culturais, associações ou famílias que preservam práticas tradicionais.
4	Paisagens Devocionais/Religiosas	Observar manifestações religiosas presentes no território: festas, templos, procissões ou símbolos da fé que compõem a paisagem.
5	Memória e Patrimônio Histórico	Investigar prédios, casas, ruas ou monumentos antigos e suas histórias. Entrevistar moradores mais velhos e registrar lembranças da comunidade.
6	Paisagens Rurais/Agrícolas	Documentar as paisagens do campo: agricultura, pecuária, o cotidiano de trabalhadores rurais e os modos de produção locais.

Fonte: autoria própria

Importante: Os temas acima podem ser combinados ou reformulados. O essencial é que a produção audiovisual revele uma leitura sensível e geográfica da paisagem, articulando aspectos afetivos, culturais e espaciais.

2. Planejamento da produção

Passo 3 – Construção do roteiro:

Com o apoio do professor, cada equipe elabora um roteiro simplificado, contendo:

- Título provisório do vídeo;
- Objetivo da narrativa;

- Locais das gravações;
- Personagens ou entrevistados;
- Sequência de cenas e planos;
- Tempo estimado de duração.
- O roteiro serve como guia de filmagem, ajudando os estudantes a organizar ideias e garantir coerência entre as cenas.

Passo 4 – Definição dos papéis na equipe:

Cada grupo distribui as funções básicas, conforme o interesse e as habilidades dos estudantes:

- Direção;
- Captação de imagem e som;
- Entrevistas e locução;
- Edição e finalização;
- Registro e making off.

3. Produção e gravação em campo

Passo 5 – Saída a campo:

Com os roteiros prontos, os grupos realizam as filmagens nos locais escolhidos. O professor pode acompanhar as gravações ou realizar visitas pontuais, conforme o planejamento.

A prioridade deve ser dada a lugares de vivência, pertencimento e proximidade dos estudantes, como bairros, comunidades, praças, feiras, igrejas, escolas e espaços rurais.

Passo 6 – Cuidados éticos e autorizações:

Antes das gravações, é fundamental garantir:

- Autorizações de uso de imagem e voz de todas as pessoas entrevistadas ou filmadas;
- Declaração da escola informando que o trabalho faz parte de uma pesquisa ou projeto educativo;
- Orientações sobre comportamento e segurança durante as saídas de campo.
- Esses cuidados reforçam o caráter educativo e responsável da produção audiovisual.

5. Edição e finalização

Passo 7 – Edição dos vídeos:

Após as gravações, os estudantes iniciam a edição das imagens. Podem ser utilizados aplicativos simples e gratuitos, como CapCut, Clipchamp, Canva Vídeo ou Shotcut.

- O professor deve orientar sobre:
- Seleção de cenas relevantes;
- Uso equilibrado de trilhas sonoras e narrações;

- Inserção de legendas, créditos e título;
- Duração recomendada (entre 3 e 5 minutos).

Passo 8 – Revisão e socialização:

Os vídeos prontos podem ser apresentados em uma mostra escolar ou publicados em plataformas digitais (como YouTube, Instagram ou site da escola), respeitando as autorizações de imagem.

Durante a socialização, o professor promove uma roda de conversa reflexiva, incentivando os estudantes a analisarem os significados das paisagens filmadas e as aprendizagens geográficas envolvidas.

6. Considerações pedagógicas

A produção dos vídeos constitui uma síntese prática e criativa da sequência didática, permitindo que os estudantes expressem sua leitura da paisagem por meio da arte e da comunicação.

A atividade estimula autonomia, trabalho em equipe, pensamento crítico e valorização das identidades locais.

Como ressaltam Castellar e Vilhena (2011), é fundamental que o recurso didático esteja sempre ancorado nos lugares significativos para os estudantes, pois é a partir da experiência vivida que se constroem aprendizagens verdadeiramente significativas.





Experimentação 7 – Socialização e avaliação dos vídeos produzidos

Cronologia: 2 aulas

Objetivos:

- Apresentar e discutir os resultados das produções audiovisuais em conjunto;
- Avaliar as produções a partir dos critérios pré-definidos;
- Identificar possíveis inconsistências com objetivo de aprimorar os próximos trabalhos;

Recursos: aparelho de projeção (datashow), notebook ou computador.

Competência a ser desenvolvida:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

Habilidade Ciências Humanas e Sociais

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desenvolvimento da atividade:

1. **Preparação para a exibição:**
 - Organize um espaço adequado para a exibição dos vídeos, seja na sala de aula, laboratório de informática, auditório ou sala multimídia.
 - Verifique os recursos técnicos: projetor, caixas de som, computador ou tablet com os vídeos já editados e prontos para exibição.
 - Convide outros professores, coordenadores e profissionais que participaram das oficinas para enriquecer a troca de experiências.
2. **Exibição para a turma:**
 - Apresente cada vídeo, permitindo que os próprios estudantes acompanhem o trabalho dos colegas.
 - Estimule a atenção aos aspectos técnicos (roteiro, captação, edição) e ao conteúdo geográfico (paisagem, cultura, memória, aspectos afetivos e econômicos).
3. **Roda de conversa e reflexão:**
 - Organize os estudantes em círculo para discutir os vídeos.
 - Sugira perguntas orientadoras, como:
 - O que mais chamou sua atenção em cada vídeo?

- Quais escolhas de cena, som ou narrativa você considera mais eficazes?
- Como o vídeo contribuiu para sua compreensão das paisagens e do espaço local?
- Que elementos culturais, afetivos ou históricos foram melhor representados?

4. Avaliação formativa e feedback:

- Incentive os estudantes a darem **retorno construtivo** sobre o trabalho dos colegas, destacando aspectos positivos e sugestões de aprimoramento.
- O professor pode registrar observações sobre:
 - Coerência entre roteiro e vídeo final;
 - Clareza e criatividade na comunicação audiovisual;
 - Capacidade de articular conceitos geográficos com experiências locais;
 - Trabalho colaborativo e organização das equipes.

5. Socialização ampliada:

- Caso possível, realize uma exibição aberta para a escola ou comunidade, valorizando a dimensão coletiva do projeto.
- Essa etapa promove valorização da produção estudantil, reforça a aprendizagem significativa e incentiva o interesse por estudos da paisagem e da geografia local.

Sugestões de finalização e avaliação:

- Criar um painel de apreciação: cada vídeo pode ser avaliado em diferentes critérios (técnico, narrativo, geográfico, criativo) com notas ou comentários.
- Elaborar um relatório reflexivo: cada estudante escreve brevemente sobre seu processo, desafios e aprendizagens.
- Produzir depoimentos coletivos: registrar em vídeo ou áudio comentários dos alunos sobre o projeto, que podem compor um material final do curso ou da disciplina.
- Integrar a avaliação com outras disciplinas, como Língua Portuguesa (análise das narrativas) ou Arte (estética e linguagem visual), fortalecendo a interdisciplinaridade.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



A sequência didática aplicada seguiu as diretrizes de avaliação proposta para todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina principalmente o que é previsto na Portaria Normativa no 703, de 19/03/2024, que regulamenta os procedimentos e registros da avaliação da aprendizagem da educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, a qual define que

A avaliação da aprendizagem, na Educação Básica e Profissional, é o processo de aferição da qualidade da aprendizagem do estudante e tem por função orientar o trabalho docente e pedagógico da escola, a fim de que todos aprendam e se desenvolvam integralmente, considerando o currículo vigente. (Santa Catarina, 2024, p. 1)

Levando em consideração estes princípios, foram atribuídas notas para as seguintes produções dos estudantes:

- Construção do mural virtual com questões discursivas no aplicativo Padlet e produção do desenho a partir das sensações táteis e auditivas: escala avaliativa de 0,0 a 10,0;
- Aplicação do dispositivo descrição emocionada na fotografia sobre a paisagem de vivência: escala avaliativa de 0,0 a 10,0;
- Elaboração e entrega do roteiro do filme feito em equipes: escala avaliativa de 0,0 a 10,0.

E, no intuito de fortalecer metodologicamente a pesquisa, foram criados alguns critérios de avaliação dos filmes produzidos pelos estudantes, os quais foram estruturados nas seguintes dimensões:

- Dimensão conceitual (Compreensão Geográfica): apreensão do conceito de paisagem, articulação entre elementos naturais e culturais, aplicação da perspectiva da Geopoética, contextualização espacial e temporalidade da paisagem;
- Dimensão técnica da produção audiovisual: qualidade de captação da imagem, qualidade sonora, edição e montagem, iluminação e duração;
- Dimensão narrativa e estética: estrutura narrativa, roteiro, criatividade e originalidade, estética visual e trilha sonora;
- Dimensão investigativa e reflexiva: pesquisa prévia, profundidade da abordagem, reflexão crítica, entrevistas e depoimentos, autorreflexão;
- Dimensão comunicativa: clareza da mensagem, adequação da linguagem, engajamento do espectador, coerência entre imagem e narração, conclusão;
- Dimensão colaborativa e processual: trabalho em equipe, cumprimento das etapas, respostas às orientações, superação de dificuldades e autoavaliação;

Para cada critério foi estabelecida uma escala avaliativa e acompanhada de comentários qualitativos que auxiliaram os estudantes a compreenderem seus pontos fortes e também os aspectos que precisam melhorar, contribuindo para seu desenvolvimento contínuo. Também como forma de estimular a socialização e a mostra dos trabalhos foi promovido uma entrega de premiação simbólica para os melhores filmes avaliados.



Do sentir ao narrar: a culminância da sequência didática no canal *Paisagens Afetivas – Caminhos do Campo*

Como desfecho da sequência didática, foi criado o canal “Paisagens Afetivas – Caminhos do Campo”, hospedado na plataforma YouTube, reunindo todos os vídeos produzidos pelos estudantes ao longo das diferentes experimentações.

O canal constitui não apenas uma vitrine do trabalho desenvolvido, mas também uma ferramenta de compartilhamento do conhecimento produzido, permitindo que outras turmas, escolas e professores conheçam e se inspirem na proposta.

No canal, é possível acessar conteúdos que vão desde as representações sensoriais das paisagens, produzidas a partir de experiências táteis e sonoras, até os vídeos elaborados pelos estudantes nas oficinas de produção audiovisual.

Cada vídeo busca traduzir as percepções e sensações vivenciadas pelos alunos, articulando Geografia e Arte, e mostrando como a abordagem da Geopoética da paisagem pode transformar a compreensão do espaço em experiência estética, crítica e sensível.

O canal está disponível publicamente na plataforma YouTube, oferecendo a oportunidade de que o trabalho desenvolvido na escola ultrapasse os limites da sala de aula, estimulando o diálogo, a reflexão e a adoção de práticas semelhantes por outros professores interessados em explorar a paisagem local por meio de abordagens interdisciplinares.

Figura 5 – Imagem do canal para postagem dos vídeos na plataforma Youtube



Fonte: autoria própria

URL do Canal: <http://www.youtube.com/@PAISAGENSCAMINHOSDOCAMPO>



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O quarto donde escrevo chama-se sobradinho.
A janela do sobradinho olha o rio e eu, da janela
olho o mundo.”
(Cora Coralina)

Encerrar esta proposta de sequência didática é também reconhecer que cada etapa vivida pelos estudantes e pelo professor foi mais do que uma atividade escolar: foi um exercício de escuta, de olhar e de reencontro com o lugar vivido. Ao longo das experimentações, a paisagem deixou de ser apenas um conteúdo a ser descrito e passou a ser sentida, narrada e reinterpretada por meio das linguagens poéticas e audiovisuais.

As produções dos estudantes, culminando na criação do canal “*Paisagens Afetivas: Caminhos do Campo*”, demonstraram que o ensino de Geografia pode ser também um espaço de criação estética e de reconhecimento das identidades locais.

Ao registrar, editar e compartilhar seus vídeos, os alunos se viram como autores de narrativas que conectam memória, território e afetividade — uma forma potente de compreender o mundo e a si mesmos dentro dele.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta favoreceu aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de aula. Estimulou a observação crítica do espaço geográfico, a valorização dos saberes da comunidade e o diálogo entre as dimensões científica e sensível da paisagem.

Mais do que transmitir conceitos, essa abordagem convidou os estudantes a *vivenciar* a Geografia — a sentir o espaço antes de explicá-lo, e a perceber que cada lugar carrega histórias, sons, cheiros e emoções que também fazem parte do conhecimento geográfico.

Para a escola e para a comunidade, as exibições dos vídeos e a socialização dos resultados significaram um momento de encontro e reconhecimento mútuo. Famílias, colegas e professores puderam se ver representados nas telas, em um movimento que reafirmou o valor da educação pública como produtora de conhecimento e cultura.

Assim, este guia não se encerra em si mesmo: ele é um convite. Um convite para que outros professores se permitam experimentar, sentir e transformar o ensino de Geografia em uma prática viva, poética e comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo em sua inteireza — com a razão, com o corpo e com o coração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAÍDE, Solange Maria Miranda Fernandes de. **O vídeo como linguagem (do) no ensino de geografia: uma proposta de estudo da paisagem na E.E. Professor José Fernandes Machado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Centro de Ensino Superior do Seridó. Programa de Pós-Graduação em Geografia - GEOPROF. Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51905> . Acesso em: 15/10/2025.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**, Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf . Acesso em 13/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, p. 59-68, jan.-dez./2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf . Acesso em: 15/10/2025.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/aland/Downloads/terralivre,+Journal+manager,+TL_N14-8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aland/Downloads/terralivre,+Journal+manager,+TL_N14-8%20(1).pdf) Acesso em: 15/10/2025.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar**. Tese Doutorado. UFRGS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/204677> Acesso em: 15/10/2025.

FREIESLEBEN, Mariane. SALES, Roberto Lima. PELÚZIO, Robson José Esteves. **Por Uma Geopoética da Paisagem na Prática Didática**. 1ª. Ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

LINO, Viviane Peres de Jesus; PEREIRA, Josias. Produção de vídeo na escola: práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Trama**, v. 15, n. 35, p. 25-36, 2019. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/c57f/5a04d63c185bdc0d2889c1b4882a7126f28f.pdf> Acesso em: 15/10/2025.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36–40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 15/10/2025. DOI: [10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798](https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798).

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2019.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, v. 20, p. 17-28, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gJyszWwyZjGLvnnBvHWFWM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300002>

PANIZZA, Andrea de Castro. **Paisagem**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

PEREIRA, Josias et al. A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 08, p. 208-223, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/565/193> Acesso em 15/10/2025. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i08.565>

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – Formação Geral Básica**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina**. 1a ed. Florianópolis: 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino. **Portaria nº 703, de 19 de março de 2024: Regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2024.

SANTOS, Geovar Miguel Dos. **A geografia escolar sob a lente do estudante - manual instrucional: aprendendo a gravar vídeos nas aulas de geografia**. Dissertação de Mestrado – ProfGEO. Caicó/RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/4cb1cc58-9a5c-4e55-8435-1facc10db5b1/content> Acesso em: 15/10/2025.

SILVA, Márcia Alves Soares da. **Geografia cultural: caminhos e perspectivas**. 2ª. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2025.

SILVA, Thiago de Faria. *Escola, história e claquete: reflexões sobre a produção audiovisual na escola*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2022. 243 p.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. ENSINO DE GEOGRAFIA E GEOGRAFIA HUMANISTA: aproximações a partir da teoria Paulo freiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 175-197, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/471/284>
Acesso em: 15/10/2025.

APÊNDICE B – Modelo de plano de aula aplicado na sequência didática



PLANO DE AULA	
Escola	EEB DR FERNANDO FERREIRA DE MELLO
Professor	ALANDERSON DE ÁVILA CHECHI
Componente Curricular	GEOGRAFIA
Turma	3ª. SÉRIE 01
Aulas	5 horas/aula de 45 minutos
Período	19/08/2025 à 31/08/2025
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ NOÇÕES GERAIS DO CONCEITO DE PAISAGEM: ➤ Os elementos da paisagem; ➤ Percebendo os elementos da paisagem; ➤ Cada paisagem é de um jeito; ➤ As paisagens e a identidade dos lugares; ➤ As mudanças nas paisagens; ➤ A paisagem e o observador. 	
COMPETÊNCIAS	
<p>1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;</p>	
HABILIDADES	
<p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica,</p>	

significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

OBJETIVOS

- Compreender o conceito de paisagem e sua polissemia;
- Distinguir os elementos naturais e culturais impressos nas paisagens;
- Reconhecer que os elementos da paisagem podem ser percebidos pelos outros sentidos humanos, além da visão;
- Compreender que os elementos dão identidade aos lugares;
- Perceber que as paisagens estão em constante transformação;
- Reconhecer paisagens culturais resultantes das intervenções da sociedade;
- Compreender que a paisagem tem significados diferentes para cada observador.

METODOLOGIA

- **Aula expositiva e dialogada** com utilização de recursos tecnológicos como lousa digital, datashow, apresentação de slides e imagens e pequeno vídeo sobre o tema paisagem, discutindo os principais conceitos abordados na fase de diagnóstico: Paisagem, paisagem cultural, Geopoética e percepção da paisagem a partir dos sentidos;
- Após a aula expositiva será realizada uma atividade avaliativa que consistirá na montagem de um mural virtual coletivo utilizando o aplicativo **Padlet**, onde os estudantes serão estimulados a construir um **mural colaborativo** respondendo às questões:
 - 1- Para você, o que é paisagem?
 - 2- O que a paisagem significa (ponto de vista dos sentidos/percepção) para você?
 - 3- Se tivesse que escolher uma paisagem que te desperta algum sentimento, qual seria?
 - 4- Como você descreveria a paisagem que retrata a sociedade desigual em que vivemos?
- Após a construção do mural, o professor fará a socialização através de uma roda de conversa com os estudantes procurando fazer um resgate em suas memórias sobre o estudo deste conceito e seu aprendizado desde o Ensino Fundamental.

ATIVIDADE DE CONCLUSÃO:

- Para fechamento desta etapa será realizada uma atividade em conjunto com a professora do componente de artes a partir da representação de um desenho sobre a paisagem percebida a partir dos sentidos.
- Nesta atividade os estudantes serão apresentados de forma individualizada a diferentes tipos de estímulos percebidos pelos sentidos do corpo, tais como, sons, superfícies, materiais e texturas diferentes, imagens, sabores e cheiros, como forma de estimular um dos sentidos.
- Após isso, os estudantes produzirão um **desenho** que representa aquela sensação com uma pequena descrição sobre a paisagem que representaram.

ENCAMINHAMENTOS PARA A PRÓXIMA ETAPA: (EXTRACLASSE)

- Observar e fotografar um trecho do trajeto que o estudante faz para chegar à escola, podendo ser também o entorno escolar, o entorno da rua em que mora ou a paisagem a partir da janela de sua casa;

AVALIAÇÃO

1 – Os estudantes serão avaliados conforme a participação e envolvimento durante a aula, demonstrando as habilidades e competências que forem exigidas para o desenvolvimento da aula e das atividades.

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos do IFC

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO ESTUDO DA PAISAGEM DO MUNICÍPIO DE RIO DO CAMPO-SC SOB A PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA CULTURAL

Pesquisador: ALANDERSON DE AVILA CHECHI

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 82865824.3.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.774.028

Apresentação do Projeto:

O trabalho pretende utilizar os conhecimentos teóricos da geografia cultural no ensino de geografia, possibilitando que os estudantes identifiquem e compreendam elementos culturais da paisagem da qual fazem parte, favorecendo assim a formação de conhecimentos e contribuindo para a compreensão das diferentes apropriações/organizações do seu espaço vivido. O enfoque temático partirá da utilização dos conceitos desenvolvidos pela geografia cultural aplicados ao ensino de geografia no ensino médio. Neste caso, o campo para o desenvolvimento da pesquisa terá como delimitação os elementos culturais da paisagem presentes no município de Rio do Campo, município do estado de Santa Catarina. A identificação e descrição de elementos culturais expressos na paisagem utilizará uma técnica, denominada como "filme carta", na qual os estudantes terão a experiência de produzir seus próprios vídeos em seus lugares de vivência, permitindo assim, uma identificação e compreensão com os elementos culturais da paisagem que estão próximos de si. Este trabalho será aplicado com uma turma do ensino médio da Escola de Educação Básica Dr. Fernando Ferreira de Mello no município de Rio do Campo-SC. Esta é a única escola que oferta o ensino médio, sendo que todos os estudantes são provenientes ou da área urbana, ou da área rural do município. A intencionalidade deste trabalho está em promover o encontro dos conhecimentos da Geografia Cultural com a leitura, compreensão e interpretação da paisagem e da cultura do

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 7.774.028

lugar em que estão inseridos. Consoante o objeto e a metodologia, este trabalho tem em vista estabelecer um reconhecimento da temática através da pesquisa bibliográfica proporcionando mais informações sobre o assunto e também levantar experiências práticas com a situação problema e servir para futuras discussões e novas abordagens para o tema proposto. Os procedimentos técnicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa variam entre bibliográfico, a pesquisa de campo e a pesquisa-ação, tendo como foco principal a pesquisa ação. A linha de pesquisa deste trabalho está inserida no campo das linguagens no ensino de geografia dentro do programa do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (ProfGEO).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender e interpretar a paisagem cultural do município sob a abordagem da geografia cultural a partir da produção e utilização da linguagem audiovisual.

Objetivos Secundários:

- (i) Identificar os conceitos de cultura, paisagem cultural, memória e diversidade cultural destacando sua importância para o ensino da geografia escolar;
- (ii) Identificar na paisagem rural e urbana elementos e manifestações culturais representativos da paisagem e da cultura local;
- (iii) Analisar a categoria paisagem relacionando-a com elementos históricos e geográficos;
- (iv) Utilizar a abordagem da geografia cultural como possibilidade de leitura, reflexão e compreensão da categoria paisagem;
- (v) Avaliar a produção e utilização de recursos audiovisuais enquanto uma linguagem para a leitura e compreensão da paisagem cultural.

Metodologia Proposta:

Do ponto de vista da natureza, esta pesquisa terá natureza básica. Sob o ponto de vista da abordagem, a pesquisa será qualitativa. Quanto aos objetivos será uma pesquisa exploratória e explicativa. Os procedimentos técnicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa variam entre bibliográfico, a pesquisa de campo e a pesquisa-ação, tendo como foco principal a pesquisa ação. Como técnica para coleta de dados em todas as fases da sequência didática que será apresentada abaixo, e, de acordo com o problema e objetivos desta pesquisa serão utilizados: questionário diagnóstico, registro fotográfico e audiovisual, registro de observação participante com utilização de um diário (modelo anexo a este projeto) e notas de campo. Para

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA	CEP: 88.340-055
Bairro: CENTRO	
UF: SC	Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882	Fax: (41)3331-7800
	E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 7.774.028

adequar-se as normas do Comitê de Ética que rege esta pesquisa, o pesquisador assinará o Termo de Utilização de Dados não Públicos, que serão coletados na instituição escolar, conforme documento anexo. A fase de diagnóstico da turma inicia com a apresentação do pesquisador e de seu tema de pesquisa, reforçando os objetivos da realização da mesma. Nesta fase de contato inicial com os participantes, o pesquisador irá distribuir e fazer a leitura coletiva e explicativa aos estudantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os responsáveis legais dos menores de 18 anos ou legalmente incapazes. Os estudantes deverão levar os termos para serem assinados por seus responsáveis legais. O modelo dos termos encontra-se nos Anexos. Os termos serão distribuídos de forma impressa e pessoalmente em sala de aula. Será explicado aos estudantes a importância da assinatura de tais documentos para o início do desenvolvimento da pesquisa. O diagnóstico, contará com o auxílio de um questionário impresso que será distribuído de forma impressa e pessoalmente, durante a aula, com os estudantes da turma, e serão respondidos na própria sala de aula em contato com o pesquisador. Os Anexos deste projeto contém o modelo do questionário que será aplicado a turma para o diagnóstico inicial. Após o diagnóstico inicial, a experimentação ou etapa 1. Durante a realização da experimentação/etapa 1, o pesquisador registrará suas observações no Roteiro de Observações, onde constará a data da aula e os registros das principais ocorrências e participação dos estudantes envolvidos. O modelo do Roteiro de Observações consta nos Anexos. As etapas 2, 3 e 4, está relacionadas a pré-produção, produção e pós-produção dos vídeo-documentários. O pesquisador registrará suas observações no Roteiro de Observação Participante, onde constará a data da aula e os registros das principais ocorrências e participação dos estudantes. Estas anotações serão feitas pelo pesquisador dentro da sala de aula durante a realização destas experimentações. Os produtos imagéticos e audiovisuais serão armazenados em HD externo e ficarão sob o domínio do pesquisador por período de tempo indeterminado, além de serem divulgados em canais de plataformas de vídeo, que serão criados pelos próprios estudantes como forma de estímulo e divulgação da paisagem cultural do município. A gravação da socialização dos trabalhos dos estudantes em sala de aula, bem como os vídeo-documentários produzidos, ficará armazenados em um HD externo para ser utilizado posteriormente como composição do produto educacional exigido por esta linha de pesquisa do mestrado profissional, e também, para apresentação de um festival de vídeos para outros estudantes da escola. Para atender as exigências solicitadas pelo Comitê de Ética para pesquisa com seres humanos, a divulgação dos vídeo-documentários e demais

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Continuação do Parecer: 7.774.028

produtos audiovisuais, veiculados tanto no ambiente escolar quanto nas plataformas digitais será previamente autorizada a partir das assinaturas dos estudantes e dos envolvidos nas filmagens nos documentos TCLE, TALE, Termo de Autorização de Áudio e Termo de Autorização de Imagem, cujos modelos encontram-se nos anexos deste projeto.

Critério de Inclusão:

O principal critério de escolha da turma de estudantes que irá desenvolver a pesquisa será a turma que apresenta maior variedade de estudantes provenientes tanto do interior do município quanto do espaço urbano, já que a intenção é construir um produto que expresse uma maior diversidade de produções audiovisuais utilizando paisagens culturais do espaço rural e urbano do município de Rio do Campo - SC. Neste caso, a partir da análise da ficha de matrícula e do endereço de origem dos estudantes fornecida pela secretaria da escola, optou-se por escolher a turma 2ª. Série 01 do turno matutino, sendo que esta turma apresenta maior diversidade de estudantes relacionados com o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Optou-se trabalhar somente com uma turma de aproximadamente 30 estudantes principalmente pela questão do tempo determinado para a conclusão do curso, bem como para o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa e a confecção do trabalho final a partir da coleta e análise dos dados.

Critério de Exclusão:

O critério de exclusão de outras turmas para esta pesquisa está relacionado principalmente ao conteúdo trabalhado, bem como as competências e habilidades de conhecimento e técnicas de produção de vídeo que são exigidas, as quais, equivalem ao desenvolvimento do componente curricular de geografia do nível de ensino médio. Outro critério de exclusão, refere-se a turma que apresenta maior potencial e tempo hábil para realizar as produções de vídeo, optando-se pela turma do turno matutino pois é constituída por estudantes que não trabalham formalmente e que possuem maior disponibilidade de tempo para estarem realizando o desenvolvimento da sequência didática em períodos extraclasse. Serão excluídas as turmas de ensino fundamental devido a necessidade de habilidades técnicas e uma maior maturidade para o trabalho com tecnologias, a qual os estudantes do ensino médio apresentam maior aptidão.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 7.774.028

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Estudos com aplicação de questionários: Os principais riscos ou danos possíveis para aplicação de questionário estão relacionados: a invasão de privacidade, a discriminação ou estigmatização a partir do conteúdo revelado e a divulgação de dados confidenciais. Como forma de minimizar tais riscos ou danos, de acordo com as instruções do Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos do IFC, serão tomadas as seguintes medidas: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, confidencialidade e privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.- Estudos com observação participante: Os principais riscos ou danos possíveis para utilização do Roteiro com Observação Participante estão relacionados a estigmatização ou divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, o embaraço ao interagir com estranhos e também, os riscos relacionados a divulgação de imagens, já que a pesquisa pretende utilizar filmagens ou registros fotográficos durante sua execução. De acordo com o Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos do IFC, as principais medidas ou providências a serem tomadas frente a tais riscos, com relação a utilização do Roteiro de Observação Participante, estão: garantia do acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizar desconfortos, garantindo local reservado e a liberdade de não responder questões constrangedoras, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantia de não violação e a integridade dos documentos e assegurar a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização.- Utilização de áudio e imagem: o pesquisador distribuirá aos estudantes e a todas as pessoas envolvidas na produção dos documentários o Termo de Autorização Para o Uso de Áudio e o Termo de Autorização para o Uso de Imagem, conforme orientações do Comitê de Ética.

Benefícios:

Os principais benefícios relacionados a esta pesquisa para os estudantes e todos os envolvidos nas etapas da pesquisa será a aquisição de conhecimentos históricos e geográficos a respeito do local de vivência a partir da criação de um canal em sites ou plataformas de vídeos como forma de divulgar a diversidade cultural do município, demonstrando que cada estudante ou pessoa que contribuir para a produção audiovisual estará divulgando as características

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 7.774.028

geográficas deste local e contribuindo desta forma para o incremento da cultura e conhecimento social, histórico e geográfico do seu espaço vivido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16). Verificar as pendências e lista de inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os termos de apresentação obrigatória exigidos pela Resolução 510/16

Recomendações:

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética consultar a Resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br) nas áreas. Resoluções e Normativas e Site do CEP SH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEP SH, (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do parecer final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na versão 3 havia 14 pendências, as quais 13 foram resolvidas pelo pesquisador, ficando apenas a atualização do Cronograma de Execução. Essa atualização foi devidamente efetuada nesta última versão.

Neste sentido, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405543.pdf	06/06/2025 18:44:06		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.docx	06/06/2025	ALANDERSON DE	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 7.774.028

/ Brochura Investigador	Projeto.docx	18:42:06	AVILA CHECHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.docx	06/06/2025 18:39:50	ALANDERSON DE AVILA CHECHI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_PROJETO.docx	06/06/2025 16:53:32	ALANDERSON DE AVILA CHECHI	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_Versao3.docx	06/06/2025 16:44:37	ALANDERSON DE AVILA CHECHI	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7623608.pdf	06/06/2025 16:42:32	ALANDERSON DE AVILA CHECHI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Corrigida.pdf	17/10/2024 08:39:17	ALANDERSON DE AVILA CHECHI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 18 de Agosto de 2025

Assinado por:
PAULO DE ALMEIDA CORREIA JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **Fax:** (41)3331-7800 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br