UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

RENATA MARIA DE ALMEIDA

IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Francisco Beltrão
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

RENATA MARIA DE ALMEIDA

IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia - nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, para obtenção do título de mestre.
Orientador: Profº. Drº. Fabrício Pedroso Bauab

Francisco Beltrão
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA MARIA DE ALMEIDA

IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Pedroso Bauab
(UNIOESTE – FB)

Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett
(UNIOESTE – FB)

Profa. Dra. Benedita de Almeida
(UNIOESTE – FB)

Profa. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
(UNICENTRO – Irati)

Francisco Beltrão, 12 de junho de 2013

Aos meus queridos e amados pais, Regiane e Anivaldo e à minha irmã, Rafaela, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me apoiaram nessa fase, que souberam entender a minha ausência e que se fizeram presentes em todos os momentos em que precisei deles. Meu eterno amor e respeito.

À minha irmã que, incrivelmente, sempre teve as palavras certas para acalmar minhas inquietações compreendendo-me como ninguém. O caminho percorrido durante a escrita se tornou mais tranquilo com a sua compreensão e estímulo.

À professora Mafalda, pelas valiosas contribuições e ensinamentos na qualificação, pelas discussões encaminhadas em diversos momentos que foram essenciais para a realização desta dissertação e pela disposição em ajudar.

À professora Benedita, pelas contribuições na qualificação e pelos momentos de discussões realizados ao longo do mestrado, sem os quais uma parte desta dissertação estaria incompleta.

Ao Fernando, pela presença, cumplicidade, apoio, motivação e por me ouvir atentamente, por sempre ter um gesto ou uma palavra de afetividade, meu eterno carinho.

Aos meus amigos e amigas que juntos compartilharam os novos desafios aos quais eu me dispus a enfrentar, que ouviram atentos os meus desabafos, que compreenderam minha ausência e minha falta de tempo e, em especial, aos amigos que fiz durante o mestrado, que compartilharam a trajetória deste trabalho e proporcionando ricos momentos de descontração e aprendizado.

Aos integrantes do Grupo de estudos sobre Bakhtin pelas valiosas discussões e debates e também do GPEG, onde passei boa parte da realização do trabalho e cujos integrantes, inclusive professores, deram suas contribuições nesta fase importante da minha vida.

À Moema Leite pela correção deste trabalho, contribuição à qual sou muito grata e por ser uma pessoa muito dedicada e incentivadora.

Aos alunos e à professora que aceitaram responder os questionários, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu orientador, Fabrício Pedroso Bauab, pela dedicação e disposição com as orientações e pelas contribuições ao longo do trabalho, pela confiança e apoio.

À CAPES pelo apoio financeiro, durante parte do processo de preparação e produção desta dissertação.

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Edgar Morin

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as imagens do livro didático como recurso metodológico para o ensino da categoria do espaço geográfico. Investigou-se o terceiro volume da coleção *Território e Sociedade no mundo globalizado* dos autores Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci, utilizado pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Arnaldo Busato, no município de Coronel Vivida – PR. No desenvolvimento da pesquisa, abriu-se uma discussão teórica sobre as principais categorias da Geografia; trabalhou-se a imagem buscando a sua a aproximação com as abordagens sobre linguagem desenvolvidas por Mikhail Bakhtin, trazendo, para o contexto da pesquisa, conceitos tais como signos, significação, enunciados, sentido; realizou-se uma leitura do Edital do Guia do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) – 2012, a fim de que fossem verificadas as exigências às quais devem estar submetidas as ilustrações do livro didático. Foi apresentada uma abordagem sobre a evolução na estruturação gráfica dos compêndios didáticos. Como parte composicional dos resultados da pesquisa, submeteram-se as imagens da obra didática à análise qualitativa, objetivando averiguação das possibilidades oferecidas para a representação do espaço geográfico, visto que as imagens são bem expressivas em sua variedade (charges, mapas, fotografias, pinturas, gravuras, tabelas, gráficos), no entanto, são mal trabalhadas no compêndio didático. Foi utilizada também a coleta de dados por meio de questionários submetidos aos alunos e professores interessados, com os diferentes pontos de vista sobre as ilustrações da obra e a representação do espaço. Por meio dos resultados apresentados nesta pesquisa, espera-se contribuir no melhor aproveitamento da imagem como linguagem, elencando a sua importância para a compreensão dos saberes geográficos.

Palavras-chave: Geografia; imagens; linguagem; espaço geográfico; livro didático.

IMAGENS OF THE DIDATIC BOOK OF GEOGRAPHY: GEOGRAPHIC AREA REPRESENTATIONS

ABSTRACT

This paper aims to discuss the images of the didactic book as a methodology for teaching the category of geographical space. We investigated the third volume of the collection *Território e Sociedade no mundo globalizado* of the authors Anselmo Lazaro Branco, Claudio Mendonça and Elian Alabi Lucci, used by the students of the Terceiro Ano do Ensino Médio in Colégio Estadual Arnaldo Busato, in the city of Coronel Vivida - PR. In the development of this research, was started a theoretical discussion about the major categories of Geography; working with the image looking for its approximation with approaches to language developed by Mikhail Bakhtin, bringing to the research context, terms such as signs, meaning, speech, sense; held a reading of the Edital do Guia do PNLD (2012) aiming to the verification about the requirements which must be submitted to the illustrations in the didactic book, and was presented an approach about the progress in graphical structuring of educational textbooks. As part of the compositional search results, images of the didactic work were underwent by an analysis, aiming to investigate the possibilities offered for the representation of the geographic space, whereas the images are quite impressive in their variety (cartoons, maps, photographs, paintings, engravings, tables, graphs), however, are poorly worked in didactic compendium. Was also used the data collection through qualitative research, conducted through questionnaires submitted by students and teachers concerning the different views on the illustrations of the work and the representation of space. Through the results presented in this research, it is expected to contribute to better use of the image as language, listing its importance for the understanding of geographic knowledge.

Keywords: Geography; images; language; geographical space; didactic book.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1.1 - Espaço geográfico e demais categorias da Geografia 22
IMAGEM 2.1 - Arte rupestre... 50
IMAGEM 2.2 - Menina com bandolim (1909) – Pablo Picasso 51
IMAGEM 2.3 - Execução em Saigon, 1 de Fevereiro de 1968, Eddie Adams 52
IMAGEM 2.4 - Povo maranhense 58
IMAGEM 2.5 - Felicidade 59
IMAGEM 2.6 - Brasil – Densidade demográfica - 2000 62
IMAGEM 2.7 - Pomba 64
IMAGEM 2.8 - Interação dialógica 65
IMAGEM 2.9 - Riqueza e pobreza dividem espaço em Salvador 66
IMAGEM 3.1 - Livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957 96
IMAGEM 3.2 - Representação de mapas – Livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957 98
IMAGEM 3.3 - Abertura de capítulo do livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957 100
IMAGEM 3.4 - Abertura de capítulo do livro didático Território e Sociedade, 2010 101
IMAGEM 4.1 - Porto de Suape (PE) 110
IMAGEM 4.2 - Charge utilizada para retratar as taxas de desemprego 111
IMAGEM 4.3 - Os retirantes... 113
IMAGEM 4.4 - Pintura com areia, Largo do Chafariz, 1983 114
IMAGEM 4.5 - Gravura mostrando a cidade de Sheffield (Inglaterra) 115
IMAGEM 4.6 - Figura representando o mesmo lugar em momentos distintos. 116
IMAGEM 4.7 - Brasil – evolução da população rural e urbana (1940-2006) 118
IMAGEM 4.8. Países com baixas e elevadas taxas de mortalidade infantil 119
IMAGEM 4.9 - Brasil – Índice de concentração de terras (2006) 121
IMAGEM 4.10 - Mundo – densidade demográfica (2000) 122
IMAGEM 4.11 - Brasil – déficit habitacional (2007) 123

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - Distribuição de livros para o ensino médio 86
Tabela 4.1 - Ranking das coleções adotadas no Brasil - Geografia 3º Ano - Ensino Médio 104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 - Pesquisas realizadas sobre o livro didático na área de Geografia (1984- 2004) 79
Gráfico 4.1 - Tipo e quantidade de imagens contida no Livro Didático analisado 107
Gráfico 4.2 - Imagens que contêm algum tipo de atividade relacionada.....108
Gráfico 5.1 - Ao analisar as imagens do Livro Didático de Geografia você:..... 130
Gráfico 5.2 - Com qual frequência o professor costuma utilizar imagens em suas aulas?.... 132
Gráfico 5.3 - As imagens mais utilizadas nas aulas são de: 133
Gráfico 5.4 - Quais imagens você considera mais importante para aprender Geografia?..... 135
Gráfico 5.5 - Tipo de imagem que considera mais importante para estudar e compreender o espaço geográfico: 143

.

LISTA DE SIGLAS

F.E.S – Formação Econômica e Social

DCE'S – Diretrizes Curriculares Escolares

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INL – Instituto Nacional do Livro

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
I - TRABALHANDO COM O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO 20
1.1 - Principais conceitos balizadores da ciência geográfica 21
1.2 - Considerações sobre a categoria do espaço geográfico 31
1.3 - Estudar o espaço ou os fenômenos que criam o espaço? 40
1.4 - O papel da sociedade e o espaço geográfico 43
II – IMAGEM E SUA SIGNIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA 49
2.1 - Imagem e sua linguagem representativa 50
2.2 - A leitura das imagens e seus desafios 53
2.3 - A imagem na educação escolar 65
2.3.1 - O sentido da imagem como recurso pedagógico 70
2.3.2 - O uso de imagens no ensino de Geografia: uma leitura a partir das DCE'S e PCN'S 74
III - O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA 79
3.1 - Contando um pouco da história do livro didático no Brasil 85
3.2 - O que dizem o Edital e o Guia de livros didáticos do PNLD (2012) de Geografia do ensino médio sobre as imagens 87
3.3 - A evolução da composição gráfica dos livros didáticos de Geografia 93
IV - ANÁLISE DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES DE ESTUDO DA CATEGORIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO 103
4.1 - O objeto de estudo 103
4.2 - Considerações sobre as imagens do livro analisado 107
V - OS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA 125
5.1 - Alunos e professores do Colégio Estadual Arnaldo Busato e a percepção das imagens do livro didático de Geografia 126
5.2 - Percepções dos alunos e da professora diante da possibilidade de compreender o espaço geográfico a partir das imagens do livro de Geografia 140
CONSIDERAÇÕES FINAIS 151
REFERÊNCIAS 157
APÊNDICE - Modelo de questionário aplicado 163

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as imagens do livro didático de Geografia surgiu durante um curso de Especialização, cuja pesquisa desenvolveu-se na análise de como os afrodescendentes eram representados nas imagens dos livros do 7º ano. Paralelo a isso, como fruto da experiência de professora da rede de ensino particular e pública, passou-se a observar, a partir da própria prática docente, que as imagens do livro didático não eram devidamente exploradas e mereciam ser estudadas e discutidas com mais afinco. A partir destas experiências, iniciou-se a construção desta pesquisa.

Tendo como princípio norteador que o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço geográfico, valorizando-se os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço é que se delimitou o tema, levantando-se a seguinte questão: *as imagens do livro didático possibilitam o estudo do espaço geográfico?*

O uso de imagens em sala de aula ainda está muito restrito à sua descrição, contemplando-a, percebendo-a apenas como um objeto, uma forma, desvinculando-a do seu conteúdo. Francischett (2012) destaca que se trata de um olhar que desconsidera a importância para além da representação gráfica, ou seja, que fica preso na própria representação; não vai além para entender o conteúdo ou a essência de processos não aparentes e não capta seus significados.

Na maioria das vezes, o que acontece é uma observação fragmentada do todo. Mesmo inconscientemente, isso impede uma apreensão plena da realidade ou daquilo que está sendo representado.

Um dos grandes embates que envolvem o ensino de Geografia está pautado na dificuldade que se tem em estabelecer ligação do saber científico com a realidade cotidiana. O ensino da categoria do espaço geográfico precisa levar em consideração tudo aquilo que acontece em volta e, uma entre tantas outras possibilidades metodológicas, é através de representações visuais, pois elas correspondem também ao ser e fazer no espaço. Todas as ilustrações contidas no livro didático, de uma maneira ou de outra, auxiliam na apreensão da realidade. Segundo Kaercher (2002)

> Mostrar que sabemos geografia não é sabermos dados ou informações compartimentadas, mas sim, relacionarmos informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (...). Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano (KAERCHER, 2002, p. 225-226).

A análise acerca do ensino de Geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo, a categoria do espaço geográfico, bem como dos conceitos básicos da Geografia – lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade.

> Partindo dessa ideia de que categoria seria uma espécie de "conceito mais amplo" ou mais geral, em Geografia podemos propor "espaço" como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos (HAESBAERT, 2011, p. 110).

Para Haesbaert (2011), o conceito possui a condição de "representar" ou de "condensar" uma realidade, almeja expressar um fenômeno, revelá-lo, ajuda a criá-lo, a propô-lo sob novas bases. "O conceito, portanto, é também um "transformador" na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta" (HAESBAERT, 2011, p. 112).

> No interior da Geografia há um sistema de conceitos que, sob pano de fundo da categoria espaço, se ordenam e se reordenam constantemente a partir das problemáticas sociais que enfrentamos e das bases teórico-filosóficas que acionamos para respondê-las (HAESBAERT, 2011, p. 112).

A definição de espaço geográfico apresentada nesta dissertação parte, entre outras definições, da afirmação de Milton Santos. Ele definiu o espaço geográfico como a noção-mestre, cuja definição é "um conjunto de fixos e de fluxos" (SANTOS, 1996, p. 50) e também um "conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (SANTOS, 1996, p. 19).

É no espaço geográfico, como salienta Haesbaert (2011), que se tem as problemáticas sociais e que, para tanto, utiliza-se das bases teórico-filosóficas para que se possa compreendê-las e transformá-las, investigando e salientando o uso das representações visuais como instrumento que contribui para tal processo.

Sob estes aspectos, apresenta-se no primeiro capítulo intitulado "*Trabalhando com o conceito de espaço geográfico",* uma discussão sobre este conceito e sobre as principais

categorias da Geografia. Destacam-se categorias tratadas, a saber: paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade. Estas dão sentido ou movimentam à sua categoria-mestre: o espaço geográfico. Cada uma delas está inserida dentro de proposições teórico-filosóficas que lhes são próprias e que foram sendo delineadas ao longo de um processo histórico de constituição da própria ciência geográfica.

A apresentação desse universo conceitual do qual se ocupa a Geografia é proposto neste trabalho com o intuito de demonstrar que os conceitos podem mudar nossa forma de ver o mundo, bem como contribuir para transformá-lo como destaca Gallo (apud HAESBAERT, 2011, p. 118) "o conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo".

Concomitantemente, vislumbrando o tema central da presente pesquisa, o estudo das imagens do livro didático, parte-se do pressuposto de que toda imagem é pensada por meio da palavra e que, analisá-la, requer uma compreensão mais profunda daquilo que ela visa representar.

Diferentes abordagens podem ser encontradas, com diversos enfoques, mas, de acordo com a própria perspectiva filosófica, teve-se que encontrar teóricos que realizassem o estudo da linguagem sob o prisma do materialismo histórico e que, para tanto, ter-se-ia que estudar determinados conceitos-chave. Por isso, o estudo da palavra vai compondo uma teia em que estes conceitos vão permitindo uma melhor compreensão do estudo, passível de ser realizado a partir de imagens. Assim, o leitor notará que, no segundo capítulo, intitulado "*Imagem: representação e significação",* discutem-se vários conceitos com o intuito de esclarecer qual é a pretensão de se analisar e trabalhar com imagens.

Atualmente se vivencia a cultura da imagem. Elas participam do cotidiano de maneira intensiva e significativa. Elas envolvem os sujeitos em uma espécie de redoma de onde não se permite sair, ou seja, a cultura da imagem se tornou intrínseca a nossa vida diária. Não é possível imaginar a possibilidade de renúncia ou de retrocesso, mas sim, de uma entrega, mesmo que parcial, ao estudo das imagens. Este trabalho convida o leitor, em certos momentos, a direcionar o olhar para as imagens de maneira diferenciada do que, na maioria das vezes, habitua-se a fazer, ou seja, vislumbrar a imagem pela sua significação e sentido a partir da linguística da enunciação de Bakhtin.

A abordagem realizada pela teoria Bakhtiniana revela o signo e a enunciação como sendo de natureza social, destacando como a linguagem determina a consciência e a atividade

mental dos indivíduos. O ato da fala está indissoluvelmente ligado às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. A fala, simultaneamente, é concretizada a partir das palavras, por conseguinte, figuram-se na materialização dos significados e sentidos que se extraem das imagens através da enunciação, podendo ser uma única palavra, uma frase ou uma sequência de frases.

> A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social" (BAKHTIN, 2002, p. 17).

Para Bakhtin a linguagem é um produto ideológico "e tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*" (BAKHTIN, 2002, p. 29, grifos do autor). A imagem é composta por signos porque aquilo que ela representa carrega produto ideológico e passa a produzir sentido.

Tendo como base esta definição é que se busca inserir o estudo da imagem que se apresenta nesta dissertação, colocando-se em destaque que a imagem, independentemente de sua forma, é de natureza social e possui um horizonte social.

Mesmo com o bombardeamento das outras formas de comunicação e com o impacto das novas tecnologias que criam novas condições para aprender, o livro didático permanece no centro da prática pedagógica, sendo considerado um recurso pedagógico privilegiado no ensino (TONINI, 2011) e contribui para que se dedique aos estudos para as imagens que o compõem.

Neste sentido,

> Estamos entendendo como livro didático "um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação". Deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é "apenas" um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o (s) autor (es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos (OLIVEIRA, 1997, p. 40).

Mediante tal definição, entende-se que o livro didático é o objeto por excelência que concentra didaticamente todo um saber geográfico, através de um currículo. Sendo assim, o

que importa, com mais veemência, é abordar as formas de linguagem visual utilizada por esse material para disseminar o conhecimento.

A disposição entre as imagens e o texto verbal torna o leitor, segundo Tonini (2011), muito mais ativo frente ao texto, por permitir a mobilidade e o dinamismo, sugerindo diversos pontos de partida, ao contrário dos livros mais antigos cujo caminho era linear.

Com base nisso, apresentam-se, no terceiro capítulo "*O livro didático de Geografia",* algumas nuances acerca da constituição de política pública que envolveu a universalização do livro didático nas escolas, inclusive para o Ensino Médio. Realizou-se, também, uma leitura do Edital do Guia do PNLD (2012) e do Guia do PNLD buscando evidenciar a maneira como as ilustrações são abordadas por estes dois documentos oficiais. Procurou-se demonstrar a evolução na elaboração dos livros didáticos, destacando-se como esse processo envolveu as imagens, comparando-se imagens de um livro didático de 1957 e de um de 2010.

Ao longo das leituras realizadas para o embasamento teórico desta pesquisa, verificou-se que o livro didático se tornou um objeto de estudo que está diretamente relacionado com o processo de aprendizagem do aluno. Isso desperta um olhar mais atento sobre ele, bem como tem despertado o interesse para que inúmeras pesquisas sejam realizadas, sob seus mais variados aspectos.

> O livro didático, enquanto instrumento auxiliar para a prática do professor e do aprendizado do educando, é um simples objeto, passível e maleável; mas quanto à sua constituição, tem uma dinâmica própria, pois não é isento do debate que o anula e o re-constrói, ou seja, responde pela produção do ensino (SILVA, 2006, p. 37).

Cada coleção possui sua dinâmica própria e, a partir disso, a presente pesquisa foi conduzida a estudar as imagens que compõem esse material didático e sua possibilidade de compreender o espaço geográfico. Muitos pesquisadores já realizaram, ou vêm realizando, a tarefa de estudá-las em suas mais diferentes abordagens, focando em diferentes temas, o que demonstra que o estudo de suas representações visuais também é dinâmico e que discuti-lo é tão necessário como acaba sendo, muitas vezes, o seu uso na sala de aula.

> A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem* (LAJOLO, 1996, p. 5, grifo da autora).

No quarto e no último capítulos apresentados nesta dissertação, o leitor se deparará com a parte investigativa do objeto de estudo e dos sujeitos envolvidos, que são os alunos e os professores. Constitui-se na parte fundamental para a obtenção às respostas das indagações desta pesquisa, pois o que preocupa, e o que dará direcionamento para ela, é constatar, a partir do livro e das respostas concedidas pelos alunos e professores nos questionários, se as imagens podem ou não possibilitar o estudo do espaço.

Sendo possível considerar as representações visuais uma possibilidade de estudo da ciência geográfica, é que se apresentou no quarto capítulo denominado "*Análise das representações visuais do livro didático: possibilidades de estudo do espaço geográfico",* algumas considerações sobre diferentes tipos de imagens contidas no livro didático "*Território e Sociedade no mundo globalizado",* dos autores *Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci*, entre elas fotografias, mapas, charges, gravuras, pinturas, tabelas, gráficos e imagens de computação gráfica. Verificou-se também a avaliação realizada pelo Guia do PNLD sobre o referido livro com relação às ilustrações.

As discussões estão pautadas novamente nas concepções de Milton Santos sobre espaço geográfico. Foram trazidas, para melhor análise das imagens, uma vez mais, definições de enunciação, sentido e significações. Apresentaram-se exemplos de imagens e como elas podem ser utilizadas no estudo da categoria espaço. Nestas análises, pontuou-se sobre os limites que algumas imagens impõem ao processo de ensino e aprendizagem do saber geográfico, enfatizando que o professor tem um papel fundamental na mediação do conhecimento.

Para Vigotski (2000), a analogia básica entre signo e instrumento está na função mediadora que os caracteriza. Portanto, a mediação seria a própria relação. A relação estabelecida entre imagens e o saber geográfico precisará sofrer a interferência da mediação do professor.

O último capítulo desta dissertação cuja denominação é "*Os enunciados dos sujeitos envolvidos na pesquisa"* contempla os resultados das análises dos questionários a que foram submetidos os alunos e professores. Com ele buscamos elencar uma série de questões que envolvem as imagens, como: uso de imagens nas aulas; imagens mais utilizadas; imagens dos livros didáticos significativas para estudar o espaço geográfico; buscando confirmar ou refutar a suposição colocada no início desta introdução.

Nele se propõe dialogar com concepções teóricas embasando nas respostas concedidas pelos entrevistados, as respostas são entendidas por nós como enunciados. Elas só podem ser assim denominadas porque provocam uma ação responsiva, considera o outro, põem em movimento as significações (sentido) e permitem a busca pela compreensão (BAKHTIN, 1997).

A coleta de dados foi realizada através da pesquisa qualitativa, por meio de questionários, contando com um elenco de questões apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se obterem subsídios para o estudo e por se tratar, nas ciências sociais, da metodologia de coleta de dados mais empregada.

A finalidade da pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 68) é "explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico [...] o que nós estamos interessados em descobrir é a variedade de pontos de vista no assunto em questão" (BAUER E GASKELL, 2002, p. 68). Esse tipo de pesquisa está preocupado com os "porquês" e o "como" e dá ênfase aos significados e às representações que as coisas têm para as pessoas (CASTRO, 2006), o que faz toda diferença para dar sentido aos resultados que se obtêm com ela. A pesquisa qualitativa permite um contato maior com o objeto de estudo, permitindo-se descobrir, refutar ou confirmar hipóteses.

Com esse tipo de pesquisa, buscou-se maximizar a oportunidade de se obterem diferentes posições a partir do meio social, que é o interesse do estudo. No caso desta pesquisa, o campo de observação empírico investigado foi o ambiente escolar. A escola foi selecionada a partir do critério de centralidade geográfica e por se tratar da escola onde está matriculado o maior número de alunos do município.

As explicações sugeridas através das respostas têm um papel ativo na investigação, podem resultar em um processo de conscientização e serem aplicadas numa fase posterior, através da divulgação dos resultados. Deste modo, a análise dos questionários foi realizada com cuidado e desvelo, pois aquilo que foi respondido foi transcrito e transformado em texto. Esse mesmo texto, atrelado à discussão teórica realizada nesta dissertação, constitui parte fundamental e conclusiva deste trabalho, permitindo que sejam realizadas novas leituras ou novas interpretações a partir de perspectivas diferentes.

Com isso, foi construída esta dissertação, cuja estrutura foi pensada em cinco eixos principais, sendo cada um deles desenvolvido em capítulos específicos, dissertado de tal modo que possa ampliar a capacidade analítica da pesquisa total.

CAPÍTULO I

TRABALHANDO COM O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar imagens dos livros didáticos de Geografia e, a partir delas, verificar a apreensão que é possível fazer do objeto de estudo desta disciplina que é o espaço geográfico. Neste primeiro momento, será priorizada a explicação do motivo da escolha por esta categoria de análise.

Primeiramente, porque há interesse em se compreender as múltiplas determinações que organizam e reproduzem a vida social, sobretudo, os aspectos sócio-econômicos. Também se observa a necessidade de uma categoria que contemple escalas variáveis do lugar à dimensão internacional. Entre outros constituintes, é também interesse estudar o espaço, para se compreender como a sociedade estabelece suas relações com a natureza e como, a partir disso, o homem desenvolve sua vida material em sociedade, como ele a produz e a reproduz.

Queria-se uma categoria que contemplasse, ao mesmo tempo, o espaço físico e o humano, o social e o econômico, o político e o cultural, que pudesse ser uma maneira de demonstrar como se dão estas relações no mundo em que se vive. Dentre outros aspectos, trabalhar com a categoria de espaço permite trabalhar com o humano, com o social. Porém, a grande dificuldade em trabalhar com o espaço está justamente em nele incluir o humano, o que torna sua definição um tanto complexa e confusa nos espaços escolares.

Inicia-se tomando a fala de Milton Santos, quando afirma que definir o espaço é uma tarefa extremante árdua, e de fato o é. "Assim como Santo Agostinho disse do tempo: se me perguntarem se sei o que é, respondo que sim, mas se me pedem para defini-lo, respondo que não sei; o mesmo pode ser dito do espaço" (SANTOS, 1996, p. 119). Todavia, é certo afirmar que muitos geógrafos empreenderam uma busca intelectual para definir o espaço e o fizeram de maneira satisfatória, levantando questões que geram debates interessantes no meio acadêmico e que foi, gradativamente, introduzido nos espaços escolares, a ponto de se tornar a categoria balizadora do ensino da ciência geográfica.

O objeto de estudo da Geografia, como já mencionado, é o espaço geográfico, e o debate sobre ele vem ocorrendo há muito tempo, conforme alterações em diferentes correntes geográficas, principalmente após o movimento de renovação da ciência geográfica, ocorrido no Brasil a partir da década de 1970, que ficou conhecido como Geografia Crítica. Período

este em que se fazia necessário romper com modelos tradicionais, bem como definir novas metodologias, novas abordagens. Com isso, o marxismo trouxe outra concepção para a Geografia, colocando as questões sociais em evidência. Assim, o estudo da organização espacial busca "ir além da descrição de padrões espaciais, procurando-se ver as relações dialéticas entre formas espaciais e os processos históricos que modelam os grupos sociais" (CORRÊA, 2003, p. 21).

Durante muito tempo, a Geografia se ateve em explicar as formas já cristalizadas e não na formação destas formas, tão pouco com quem as transformava, não havia o caráter da formação social, e isso dificultava a apreensão da realidade. Para que fosse possível estudar o espaço, seria então necessário estudar a história das sociedades.

Smith (1988), no livro "Desenvolvimento Desigual", aborda a respeito das definições que foram atribuídas ao espaço, demonstrando que a discussão, incluindo o caráter social, é extremamente recente. Em Corrêa (1996), também é possível constatar que o conceito de espaço tem variado ao longo do tempo. Não se deterá às inúmeras definições, pois não é o objetivo retomá-las. Ocupar-se-á da definição que tem sido constantemente debatida e utilizada pelos geógrafos.

Nesse sentido, este primeiro capítulo é de fundamental importância, pois apresenta como se constitui o espaço e se procura demonstrar as relações estabelecidas com ele e sobre ele, para, então, partir para o estudo do objeto em si, o uso das imagens dos livros didáticos. Pretende-se ressaltar como o estudo do espaço geográfico pode ocorrer por meio delas, e, para tanto, não há como realizar tal estudo sem antes refletir sobre este objeto da ciência geográfica. Mas, antes disso, serão brevemente discutidas outras categorias da ciência geográfica.

1.1 PRINCIPAIS CONCEITOS BALIZADORES DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A Geografia é trabalhada por meio de diversas categorias[1] de análise, cada qual possuidora de sua especificidade. Juntas, todas elas constituem o campo de estudo da ciência geográfica. Deste modo, segundo Silva

> As categorias fundamentais do conhecimento geográfico são, entre outras, espaço, lugar, área, região, território, habitat, paisagem e população, que

[1] Tratar-se-á "categoria" como um conceito mais amplo, mais geral, portanto, espaço geográfico será a categoria mais geral frente às demais aqui apresentadas.

> definem o objeto da geografia em seu relacionamento. [...] De todas, a mais geral - e que inclui as outras é o espaço (SILVA apud SANTOS, 1988, p. 25).

A respeito disso, Suertegaray (2001) salienta que a Geografia se expressou, e se expressa, suportada por esse conjunto de conceitos[2] e que, segundo ele, muitas vezes, são considerados como equivalentes, porém, "os conceitos geográficos expressam níveis de abstração diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciadas". Assim, como ressaltou Silva, Suertegaray (2001) também é enfática em afirmar que o campo de atuação da Geografia está balizado pelo conceito de espaço, sendo esta categoria a mais abrangente e também a mais complexa de todas, como demonstra o esquema abaixo:

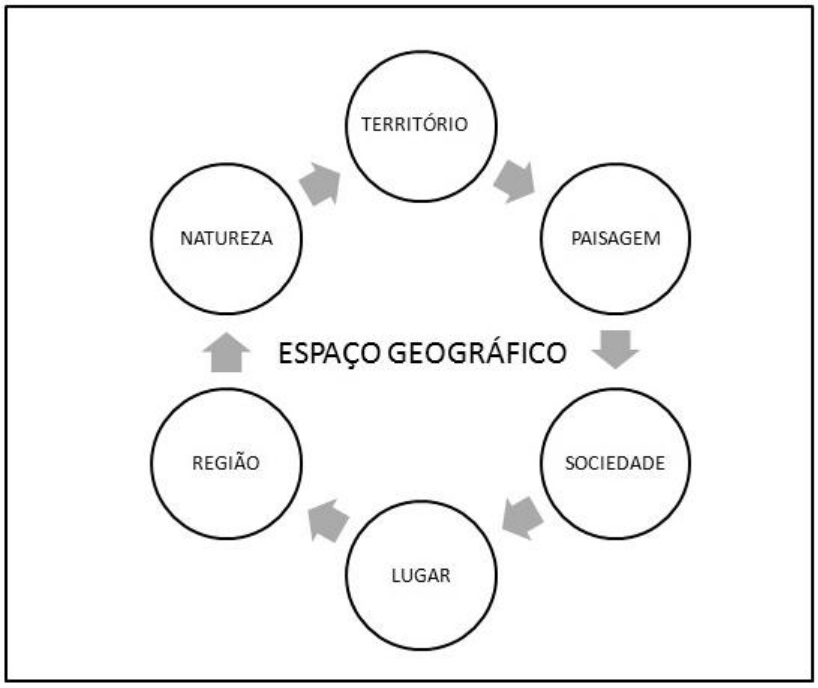


FIGURA 1.1: Espaço geográfico e demais categorias da Geografia
Fonte: SUERTEGARAY, 2001. Org. pela autora, 2012.

Com esta representação, é possível demonstrar que o espaço geográfico é dinâmico. "Sua dinâmica é representada pelo movimento, o girar do círculo. Este giro expressa a ideia: um todo uno, múltiplo e complexo" (SUERTEGARAY, 2001, s/p). Deste modo, este

[2] Conceito tem a condição de representar, de condensar uma realidade, tentar expressar um fenômeno, ao mesmo tempo em que tenta revelá-lo. O conceito também é um transformador na medida em que interfere na realidade a qual pretende dar conta. Cada conceito remete a outros conceitos, assim na Geografia existe uma constelação de conceitos, que sob o pano de fundo do espaço geográfico se ordenam e se reordenam (HAERSBEART, 2011).

esquema demonstra que o espaço está contido em cada uma destas categorias, assim como elas estão contidas no espaço.

Para Santos (1996), o estudo do espaço teria pouca significação se não houvesse capacidade de se definirem as categorias. Não basta conhecer o objeto de estudo da Geografia, é necessário, simultaneamente, conhecer e definir suas categorias de análise. Porém, estas categorias mudam de significação ao longo da história, por isso o autor salienta:

> A interpretação de espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como façamos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese (SANTOS, 1996, p. 117).

Dado o exposto, dentre as categorias que se encontram envolvidas pelo espaço geográfico, tratar-se-á, brevemente, de *paisagem, território, natureza, sociedade, lugar e região.*

Iniciar-se-á pela *paisagem,* categoria que envolve os elementos naturais e os sociais e é, para a maioria dos geógrafos, a expressão materializada das relações do homem com a natureza num determinado espaço. Milton Santos (2004) trata a paisagem desta maneira. Para ele, a paisagem compreende dois elementos, *os naturais*, que não são obras dos seres humanos e que, por conseguinte, não foram tocados por ele; e *os sociais*, resultado do trabalho humano no passado e no presente. A paisagem, na sua acepção, não é fixa nem imóvel. A transformação econômica na sociedade, nas relações sociais e políticas reflete na paisagem, que assim como o espaço, também se modifica para ser adaptada às novas mudanças, portanto, ela representa diferentes momentos do desenvolvimento de uma sociedade, do mesmo modo que cada porção do espaço possui uma combinação única da paisagem.

Concepção de paisagem semelhante é possível encontrar em Georges Bertrand (apud SUERTEGARAY, 2001, s/p) que, ao propor o estudo da Geografia Física Global, pensou a paisagem como,

> Resultado sobre uma certa porção do espaço, da combinação dinâmica e portanto, instável dos elementos físicos, biológicos e antrópicos que interagindo dialeticamente uns sobre os outros fazem da paisagem um conjunto único e indissociável em contínua evolução (BERTRAND apud SUERTEGARAY, 2001, s/p).

Suertegaray (2001, s/p) define paisagem como um conceito operacional, ou seja, "um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja o da conjunção de elementos naturais e tecnificados, sócio-econômicos e culturais". Neste sentido, a autora segue afirmando que a paisagem pode ser analisada como a materialização das condições sociais de existência diacrônica e sincronicamente.

Considera-se, também, paisagem como aquilo que abarca o visível, envolvendo a objetividade e a subjetividade, portanto, ela é percebida sensorial e empiricamente e representa a materialização de um momento histórico. Sua descrição e observação contribuem para a compreensão do espaço geográfico, porém, não é suficiente para fazê-lo.

No que compreende o papel do geógrafo, Milton Santos (1988) assevera que a tarefa proposta é a de ultrapassar a paisagem como aparência, para se chegar ao seu significado. A percepção que se tem dela não é suficiente para se chegar ao conhecimento, pois, mais que isso, depende de sua interpretação, para não correr o risco, segundo ele, de tomar por verdadeiro o que é só aparência.

Santos (2004) também enfatiza a diferença entre paisagem e espaço, afirmando que não é possível tratá-los como sinônimos, eis que, para ele, a paisagem é um conjunto de formas que exprimem, em um determinado momento, as heranças das relações entre homem e natureza, enquanto que o espaço é o conjunto dessas formas acrescidas da vida que as anima.

Outra categoria muito discutida na ciência geográfica é o *território*, o qual está ligado às relações que se estabelecem entre espaço e poder, como define Souza (2008) "o território [...], é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder* (SOUZA, 2008, p. 78 grifos do autor). Segundo Pellegrini (apud SAQUET, 2007, p. 66), o território é "constituído histórica e socialmente (humanizado); é transformado por órgãos do poder público, como o Estado e por indivíduos ou grupos sociais". Esta concepção demonstra que, atualmente, na Geografia, o território não está mais direta e unicamente relacionado ao poder nacional como ocorria antigamente, quando se era induzido a se pensar no Estado, em sentimentos patrióticos, em governo, em dominação ou em guerras.

> Os territórios assumem, historicamente, distintos *significados*, em consonância com a organização social e política do espaço, sendo entendido, como área/repartição/compartimentação controlada através de uma jurisdição específica na geopolítica mundial, [...]. No entanto, em sua abordagem, o território também é organizado através da urbanização e de processos tecnológicos, inerentes ao avanço da circulação, o que confere um

> caráter cada vez mais relacional à sua dinâmica de constituição, diluindo a soberania do Estado-Nação (GOTTMANN apud SAQUET, 2007, p. 67-68).

Para Souza (2008), o território também pode ser entendido em associação ao Estado, este como um grande gestor, mas assegura que territórios existem em diversas escalas, não apenas nacional e que são construídos em escalas temporais diferentes, como séculos, décadas, anos, meses ou até mesmo dias, tanto podem ser permanentes como também podem ter curta duração.

O território também pode ser uma área delimitada, com relações sociais de intervenção e controle. Tal definição pode ser complementada com o que Souza (2008) assevera, pois, para ele, o território é um campo de forças e uma rede de relações sociais e sua organização interna define um limite que separa o "nós" dos "outros". Portanto, o território é, para Souza, "relações sociais projetadas no espaço" (SOUZA, 2008, p. 87, grifos do autor), somadas às relações de poder.

Assim, espaço e território não podem ser vistos como sinônimos, mas se complementam, pois suas definições levam uma à outra. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território (SOUZA, 2008).

O conceito de *lugar*, por sua vez, apresenta-se de maneira distinta no pensamento geográfico. Ao longo do decurso do desenvolvimento epistemológico da disciplina, agregaram-se diferentes significações, dentre as quais tratou-se da definição de lugar enquanto espaço vivido, com o qual se tem certa afinidade, identidade e pertencimento.

Sobre o lugar os processos históricos, culturais, econômicos realizam-se numa escala que vai do particular ao global, tornando-o, segundo Santos (2008), condição e suporte de relações globais e que, sem os lugares, estas relações não se realizariam. No lugar se dá a realização da vida, é onde se pode observar a materialização das relações que se dão entre os sujeitos e onde existe um certo apelo ao subjetivismo.

O lugar, assim como as demais categorias da Geografia, fornecem os instrumentos de análise da realidade, haja vista que estes conceitos são passíveis de diferentes interpretações, pois estão sempre se reproduzindo e se aperfeiçoando. "Hoje, nós sabemos que os conceitos devem esposar o seu tempo para se tornarem operacionais e, para isso, a inspiração é a história do Presente" (SANTOS, 2008, p. 156).

Os lugares não são sempre iguais, uma escola na periferia não é igual a uma escola na área central da mesma cidade, por exemplo. Um conjunto de características e elementos

contribui para que cada lugar seja dotado de uma especificidade, pois, embora parecidos, não causam as mesmas sensações. Cada sujeito se apropria do lugar de modo diferenciado.

Milton Santos, autor com o qual se dialogou mais intensamente neste capítulo, refere-se ao lugar como sendo a materialização das mudanças que ocorrem no mundo. É o que se falou, há pouco, da relação entre o local e o global. Para ele, o lugar é onde, empiricamente, as mudanças que ocorrem no Planeta são percebidas. "O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é [...]" (SANTOS, 2008, p. 163).

Santos (2008) fala de um lugar que é, pode-se assim dizer, um reflexo, uma consequência das transformações que ocorrem em uma escala muito maior. Exime-se da tarefa de falar das relações afetivas construídas com o lugar, sejam elas positivas ou negativas, focando-se muito mais na discussão do lugar como um local de análise do processo de globalização ou como ele mesmo denominou, do período técnico-científico-informacional. Para ele, o lugar seria exatamente um ponto de encontro entre planos de relações internas (horizontalidade) e externas (verticalidade), portanto, "cada ponto local da superfície terrestre será o resultado desse encontro entrecruzado de horizontalidade e verticalidade" (MOREIRA, 2006, p. 163).

Por isso, ele ressalta que o lugar é a oportunidade do evento (que foi descrito há pouco), que é ao mesmo tempo deformado e deformante. A característica essencial da definição de Santos sobre o lugar é apontar que ele possui autonomia, a possibilidade de construir uma história que seja diferente da hegemônica. Este seria o papel do lugar perante a história e apontá-lo seria a grande tarefa dos geógrafos.

Passar-se-á, agora, à categoria *região*. Assim como as demais, falar de região é complexo, desafiador e de grande peso para o estudo do pensamento geográfico. Não é intenção trazer para a discussão uma visão retrospectiva e abrangente de como se desenvolveu a noção de região[3], como não se fez com as demais categorias.

De maneira genérica, como salientou Lencioni (1999), a noção de região contém a ideia de parte de um todo (mundo), que conduz diretamente à ideia de divisão e de dimensão das partes. Cada parte é igualmente parte do todo, que se constitui numa totalidade em

[3] Sobre isso, ver "Região e Geografia" de Sandra Lencioni, 1999.

movimento, o que presume que o todo não é soma das partes, mas que ora existem as partes, ora o todo.

A perspectiva geográfica influenciada pelo marxismo concebeu a região como parte da totalidade, uma totalidade histórica, marcada pelas injustiças e desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. "O mundo deveria ser percebido como uma totalidade não-harmônica, como um conjunto disjunto, que fizesse surgir a noção de diferença [...]" (LENCIONI, 1999, p. 165).

Com isso, torna-se evidente que o conceito de região está relacionado ao fato de existirem partes do todo que são particularmente diferentes, por isso se fala também de regionalização, ou seja, divisão de um território a partir de uma problemática e que, por sua vez, envolve a noção de escala e a demarcação territorial de limites precisos. Para Moreira (2006) "a organização espacial da sociedade é a sua organização regional e ler a sociedade é conhecer suas regionalidades".

O conceito de região abriga ao mesmo tempo o caráter de manipulação política, fundadas em relações capitalistas, como possui também o elemento afetivo, vinculado ao sentimento das pessoas de pertencerem a um determinado lugar. A região é considerada uma mediação entre o universal e o singular (todo e partes) (LENCIONI, 1999). Pensamento próximo encontra-se em Santos (2008), quando argumenta que "as regiões se tornaram lugares funcionais do todo, espaços de conveniência" (SANTOS, 2008, 156).

O conceito de região emprega, em sua terminologia, uma diversidade de aspectos, podendo ser aplicado aos elementos ambientais, humanos, econômicos, históricos, sociais, políticos e culturais.

Assim, definir o conceito de região é demasiadamente complexo, por isso busca-se aproximar rapidamente de uma definição, visto que se deixa de tratar de inúmeros temas que se encontram envolvidos em seu contexto, pois uma definição mais densa e elaborada, de qualquer uma das categorias aqui tratadas, seria assunto suficiente para uma outra dissertação.

Além das categorias já mencionadas, outras duas merecem atenção especial no estudo da ciência geográfica, do mesmo modo que constituem uma base teórica indispensável para o estudo do espaço geográfico, que seria a concepção de natureza e de sociedade.

Durante longo período, a *natureza* foi tratada como algo externo ao homem, havia uma clara distinção entre homem e natureza. Silva (2001) ressalta que a Geografia sistematizara a Terra como seu objeto de estudo e o homem era visto como algo que só

completava a paisagem. O seu estudo baseava-se nos dados empíricos e na sua descrição, sem elencar, contudo, quem eram os responsáveis pelas mudanças observadas.

> Dizia La Blache, "a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens", interessando à Geografia a obra materializada e não as relações sociais. Esta visão modifica-se com o tempo, em parte devido a aproximação da Geografia com a Sociologia, a exemplo de Pierre George, e da Geografia com a Economia e a Ciência Política, a partir do materialismo histórico (SUERTEGARAY, 2001, s/p).

A partir deste momento, a corrente mais crítica da Geografia passou a ter um enfoque da natureza sob a ótica da apropriação e da transformação, como recurso destinado para atender às necessidades da produção e reprodução de capital.

Nesse sentido, Santos (2004) afirma que, em todos os lugares habitados, ocorre a substituição de um meio natural por um meio cada vez mais artificializado, o que ficou comumente conhecido por transformação da primeira natureza em segunda natureza, ou natureza modificada pela ação humana.

Portanto, a natureza passa a ser estudada sob este viés, ou seja, é estudada como resultado da apropriação humana para sua reprodução, voltando seus olhares, sobretudo para o viés econômico.

> Nesta perspectiva, a Geografia concebe a relação natureza-sociedade sob a ótica da apropriação, concebendo a natureza como recurso à produção. Este debate, por vezes embate e combate, ampliou a visão social e econômica da constituição do espaço geográfico, mas limitou a possibilidade analítica da natureza em si, no seu corpo referencial (SUERTEGARAY, 2001, s/p).

Santos (1988) se refere à natureza sob esta perspectiva, afirmando que o homem é sujeito, enquanto a Terra é objeto, ou seja, objeto passível de ser apropriado como recurso para a reprodução e sustentação da vida humana. Para ele, ainda, "é em torno do homem que o sistema da natureza conhece uma nova valorização e, por conseguinte, um novo significado" (SANTOS, 1988, s/p).

A natureza, portanto, é concebida como algo externo à vontade do homem, ou seja, possui objetos e processos que independem dos seres humanos. Ela existe mesmo sem ele existir, todavia, ela é parte constitutiva, primordial e indispensável para a reprodução da vida humana. Esta síntese de análise tem levado a um reducionismo da concepção de natureza, sendo tratada, por vezes, apenas como recurso, ou sob o enfoque de artificialização do meio.

Em meio a isso, o homem surge, no direcionamento dado pela Geografia, geralmente, como o responsável pelas tensões ambientais.

Relevante é a discussão realizada por Santos (1988), quando destaca que, atualmente, a sociedade humana tem como seu domínio a Terra, e que toda ela é passível de ser ocupada, pois a Terra é o habitat da sociedade humana, e que planeta e comunidade humana se confundem, num todo único. “A presença do homem é um fato em toda a face da Terra, e a ocupação que não se materializa é, todavia, politicamente existente” (SANTOS, 1988, s/p).

Nesse sentido, passa-se ao conceito de *sociedade*. É conhecido dos geógrafos a dicotomia entre a Geografia física e humana, discussão que permeia entre o estudo da natureza e da sociedade e que ocorre há muito tempo, sendo constantemente retomada e rediscutida, pois o homem (sociedade) passa a ser entendido como transformador da natureza.

Compreende-se, porém, que o estudo da sociedade encontra-se atrelado de forma intrínseca ao estudo da natureza, são partes constituintes de um todo, em quea primeira transforma a segunda em função de suas necessidades, e, assim, produzem o espaço geográfico. Todavia, a natureza também exerce influência sobre a sociedade; o homem consegue impor limites em alguns fenômenos naturais, mas existem muitos deles que o homem fica completamente impossibilitado de realizar qualquer impedimento, como, por exemplo, impedir uma erupção vulcânica. Isto é a prova de que a natureza continua seguindo seu curso, demonstrando que o homem não consegue dominá-la completamente.

Segundo Santos (1988), natureza e sociedade podem ser entendidas como sinônimos, desde que se trate da segunda natureza. O cerne da questão está no debate entre o que é o natural, e o que é social, e na forma como ambas se relacionam. Uma parte da sociedade subentende a natureza como sendo recurso, enquanto outra, e esta corrente aparece cada vez com mais intensidade, entende a natureza como condição para a vida, como algo a ser preservado, para atender às necessidades básicas para a reprodução da vida na Terra e não como recurso a ser apropriado pelo capital a ser exaurido.

Neste contexto, pode-se afirmar que ocorre uma relação dialética entre natureza e sociedade, pois as formas de se apropriar da natureza e dela produzir bens a serem consumidos não são iguais entre todos os membros constituintes da sociedade. Enquanto alguns detêm os meios de produção, a outros resta apenas a venda da força de trabalho. Dessa relação contraditória, realizada por meio do trabalho, surgem as discussões realizadas pela

Geografia sobre a sociedade. Porém, a discussão sobre a sociedade na referida ciência já ocorre há certo tempo, como demonstra Suertegaray (2001)

> Os fundadores da Geografia, a exemplo de Ritter, Ratzel e La Blache, entre outros, propõem ainda que sob formas diferentes, um objeto para a Geografia centrado na relação homem-meio (natureza). Sob esta perspectiva, resgata a Geografia uma outra categoria analítica: a sociedade (SUERTEGARAY, 2001, s/p).

Atualmente o estudo da sociedade na Geografia leva em consideração quatro elementos principais, sendo eles os de ordem *cultural, política, econômico* e *social*.

Moreira (2006) também faz uma discussão pertinente sobre a concepção de homem na Geografia. Inicialmente, ele enfatiza a questão demográfica e o crescimento populacional após a Revolução Industrial e, mais adiante, destaca que as interpretações dos fenômenos populacionais passam a ter um enfoque mais crítico na década de 1970, abandonando a abordagem estatística para fazer uma análise voltada para as questões político-econômicas.

Nesse sentido, o enfoque dado pela Geografia sobre a sociedade está situado no plano das contradições que se engendraram ao longo do desenvolvimento do capitalismo, que introduziu uma brutal diferenciação social entre os homens afetando o comportamento demográfico e as condições de existência.

Há um invólucro de definições das categorias que auxiliam no estudo da sociedade e, com relação ao espaço geográfico, seu estudo é de suma importância, assim como assevera Santos:

> Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (SANTOS, 1988, p. 9-10).

Somando-se tudo isso, o espaço e suas categorias de análise, deve ficar subentendido que o espaço não pode apenas ser formado por objetos, sejam eles naturais ou artificiais; ele é tudo isso mais a sociedade. Santos (2008) sintetiza essa relação fazendo um paralelo com algumas das categorias analisadas aqui, afirmando que de um lado tem-se um conjunto de

objetos geográficos[4], *a natureza*, distribuídos sobre o *território.* A maneira como estes objetos se dão aos olhos (visível) é a *paisagem;* do outro lado tem-se a vida que anima estes objetos, *a sociedade.*

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Dado o exposto, passa-se para a análise do espaço geográfico. Conforme autores que estudam o espaço sob o viés de uma discussão fundamentada no marxismo e do movimento de renovação da Geografia, o espaço é produto de um processo histórico e social, morada dos seres humanos, em que, a partir dos modos de produção e do trabalho, se produz e se reproduz o espaço. Alguns nomes, como o de Milton Santos, aparecem entre os que afirmam que o atraso teórico da Geografia estava justamente no fato desta ciência não explorar adequadamente as noções de modo de produção e de formação social para entender o espaço humano.

O esforço, nesse primeiro momento, é apresentar algumas definições de espaço a partir do estudo histórico da sua formação com o modo de produção capitalista. Corre-se o risco de se tornar exaustivo, pois são trazidas inúmeras definições, mas o intuito é chegar a um entendimento sob diferentes olhares. Muitos autores trazem definições extremamente semelhantes, mas, certamente, o caminho teórico percorrido é diferenciado, o que enriquece cada definição aqui apresentada.

Parafraseando Isnard (1982), a humanidade tentou libertar-se das coações do mundo natural para organizar o espaço onde se desenrola sua história. Para ele, o homem transformou o espaço natural em espaço geográfico, pois o espaço natural apresenta-se como uma realidade que não deve nada ao homem, que existe sem ele e fora dele. Porém, quando o homem intervém nele, desarticula-o, modificando-o, passa a existir o espaço geográfico e não mais o espaço natural. Ainda, conforme o autor, tem-se que constatar que qualquer sociedade humana vive num espaço que considera como necessário para a sua existência, seja por questões biológicas ou culturais.

[4] "Os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou" (SANTOS, 2004, p. 72).

Para Dollfus (1982), o espaço é a superfície terrestre; é o espaço habitável. Todo e qualquer lugar em que as condições naturais possibilitem a organização da vida em sociedade e, citando Max Sorre, "o espaço geográfico é o espaço acessível aos homens" (DOLLFUS, 1982, p. 7).

Mais adiante, o autor salienta que o espaço surge como esteio de sistemas de relações, algumas delas determinadas a partir de aspectos físicos (naturais) e outras provenientes das sociedades humanas, que são responsáveis pela organização do espaço (DOLLFUS, 1982).

Há semelhança na definição de Carlos (2000, p. 15), para quem espaço geográfico é concebido como "um produto histórico e social das relações que se estabelecem entre sociedade e meio circundante".

Do exposto, parte-se para a discussão do geógrafo Milton Santos, que realizou, ao longo de sua vida, abordagens muito pertinentes e necessárias, à luz da atual fase de desenvolvimento do sistema capitalista, deixando sempre explícito, em suas obras, a preocupação em definir o espaço como o objeto de estudo da Geografia. Ele demonstrou a importância do processo histórico e das relações sociais, do trabalho, das ações, funções e formas para a compreensão do espaço. Seriam estes os condicionantes principais de mutação do espaço geográfico e, a partir destes condicionantes, é que os seres humanos modificam a natureza, ou transformam a primeira natureza em segunda natureza, como definiu Marx. Assim, Santos (1996) definiu que "o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho" (SANTOS, 1996, p. 119).

Nas obras de Milton Santos, que tratam do espaço, é possível encontrar uma definição bem elaborada do que seja espaço geográfico e a que mais se aproxima do estudo que pretende-se aqui realizar, muito embora seu pensamento seja criticado por alguns autores. É evidente que sua definição não exclui de modo algum o caráter social, pelo contrário, consiste num esforço exaustivo em incluir a categoria da formação social, que será tratado adiante. Portanto, o homem seria o protagonista da produção do espaço envolto a outros elementos igualmente importantes para a compreensão deste. "Neste contexto, o homem tem um papel central na medida em que é sujeito, cuja humanidade é construída ao longo do processo histórico, concomitante à reprodução de sua própria vida" (CARLOS, 2000, p. 15). Portanto, o espaço não é humano apenas porque, o homem o habita, mas porque a partir de diferentes tipos de relações, ele o constrói e produz.

Ainda em Santos (1996), encontra-se outra definição, agora mais detalhada do que seria para ele o espaço, a saber,

> Um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual (SANTOS, 1996, p. 122).

Ou ainda,

> O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social (SANTOS, 1988, p. 10).

Estes dois trechos definem o que seria de fato o espaço geográfico, mas a discussão é muito mais ampla e complexa quando estudada de maneira mais aprofundada. E os geógrafos bem o sabem. Para compreendê-lo é necessário estudar uma série de outros elementos, por isso, seu estudo vai se tornando cada vez mais denso e complexo.

Considerando que a referida obra teria tido sua primeira edição em 1978, julga-se conveniente incluir, neste trabalho, outra citação de uma fase mais atual de Milton Santos, escrita em 1996, quando este teria ganhado uma bolsa de estudos fora do Brasil e, como ele mesmo descreve, teve mais tempo para se dedicar às leituras e à produção de seu livro. De *A Natureza do Espaço*, obra que elucida o espaço e seus desdobramentos, foi extraído o seguinte trecho para descrever o que seria o espaço:

> O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história de dá (2004, p. 63).

Neste mesmo sentido, encontra-se, em Soja (1993) uma definição de espaço que vem contribuir para a compreensão do espaço geográfico:

> O espaço geográfico é produzido social e historicamente; é fruto da dinâmica sócioespacial, das contradições sociais, historicamente condicionadas. Este espaço é dia a dia reproduzido através do trabalho e demais atividades do homem e revela as contradições e desigualdades sociais (SOJA, 1993, p. 38).

Soja elucida uma dimensão que se faz muito presente nas obras de Milton Santos, sobretudo no livro *Pensando o Espaço do Homem* que é o espaço considerado como campo de contradições e de desigualdades sociais. Os geógrafos envolvidos com o método do materialismo histórico fazem uma discussão sobre o espaço, buscando tratar destas questões e, do mesmo modo, é a discussão que se pretende fazer neste primeiro capítulo.

As definições de espaço que aqui aparecem, ressaltadas por diferentes autores, fazem alusão a um movimento mais revolucionário pelo qual passou a Geografia e também a concepção de espaço. Os movimentos políticos radicais do final da década de 1960 e início da década de 1970 foram a fonte crítica para se pensar o espaço e a sociedade com inspiração marxista, buscando mostrar que o espaço é produto das forças sociais.

Dado o exposto, entende-se que o espaço geográfico é uma criação humana. Diferente dos outros seres vivos, ele possui suas próprias orientações e se organiza por sua própria consciência, transformando a natureza em espaço geográfico. Sua ação tem uma racionalidade, sobretudo a de viver e sobreviver e de garantir sua reprodução.

> A grande aventura do homem no globo terrestre terá sido, definitivamente, ter construído o espaço segundo modelos diferentes dos ecossistemas originais, de ter substituído a intencionalidade pela necessidade. À realidade objectiva do espaço geográfico opõe-se, assim a realidade projectiva do espaço geográfico nascido da iniciativa humana finalizada (ISNARD, 1982, p. 37).

Para Carlos (2000), não se pode afirmar que o espaço geográfico sempre existiu nem que sua criação está vinculada ao surgimento do homem, segundo ela, o seu surgimento está relacionado a uma organização social.

Contudo, não basta saber que o espaço é criação humana, é necessário suscitar o entendimento de como os seres humanos preparam, organizam e se apropriam dele, afinal o espaço se remete a uma matéria prima que é gradativamente moldada, orientada pela sua

cultura. A partir disso, surge a necessidade de compreender como se exerce essa ação criadora e transformadora.

Para Isnard (1982), graças às relações dialéticas que estabelece com o meio, o homem organizado em sociedade adquire, primeiramente, um conhecimento que é empírico, pois é na prática que se realizou o conhecimento do meio e, posteriormente, adquiriu-se o conhecimento científico, aquele produzido para se compreender, na essência e na aparência, os fenômenos que regem o espaço geográfico.

Com relação a isso, Moreira (1996) disserta que a construção de uma teoria do espaço deve estar fundamentada em três categorias de totalidade: *i) a formação econômico-social, ii) o modo de produção, iii) a formação sócioespacial.*

Nesse mesmo sentido, Santos (1977) assegurou que, para compreender o espaço e construir uma base teórica sólida e válida sobre ele, seria necessário conhecer a categoria de Formação Econômica e Social (F.E.S) e, mais adiante, incluiu também a Espacial ou, como ele mesmo denominou, *formação sócioespacial.* Milton Santos não definiu o estudo do espaço a partir do estudo das três categorias, como fez Moreira, mas realizou uma intensa discussão sobre a formação econômica e social e sócioespacial. Sobre o modo de produção ele tratou dentro das outras duas categorias, mas o debate de ambos os autores auxilia na compreensão do espaço geográfico.

> Esta categoria diz respeito à evolução diferencial das sociedades, no seu quadro próprio e em relação com as forças externas de onde mais frequentemente lhes provém o impulso. A base mesma da explicação é a produção, isto é, o trabalho do homem para transformar, segundo leis historicamente determinadas, o espaço com o qual o grupo se confronta (SANTOS, 1977, p. 1).

Para ele, a partir desta categoria, o estudo do espaço se realizaria por meio do estudo da sociedade evoluída historicamente. Não se trataria, como dito no início deste capítulo, de uma Geografia que buscasse explicar as formas cristalizadas. Com a F.E.S a Geografia passaria a estudar a formação das formas, bem como sua transformação.

Essa categoria expressa a unidade e a totalidade das esferas econômicas, social, política e cultural. Porém, não se trata da apreensão da sociedade em geral apenas, pois a sociedade se modifica a cada nova evolução histórica, a F.E.S auxilia na compreensão da sociedade na sua totalidade e nas suas particularidades, condizendo com o período que está se desenvolvendo. Por exemplo, não há como pensar o conceito de espaço geográfico com o

mesmo significado no modo de produção feudal e no capitalista. Portanto, trata-se de uma categoria teórica que permite levar em conta a especificidade de cada sociedade, sua evolução particular ou sua situação atual.

No âmbito da Geografia escolar, a categoria da F.E.S não parece ser explicitamente debatida, ao passo que constitui uma categoria de importância relevante para discutir o espaço geográfico nas imagens dos livros didáticos. É necessário compreender que as sociedades e os lugares são resultados de fenômenos constituídos historicamente. Todavia, a combinação destes fenômenos ocorre de forma diferenciada e caberia ao geógrafo estudá-los, compreender como eles se relacionam, como resultam em particularidades e, além de tudo, relacionar o estudo da teoria com a vida real, realizar a apreensão do real, ver como isso se dá na prática.

> A categoria de Formação Econômica e Social é assim extremamente útil ao estudo de uma realidade nacional pelo fato de que não se aplica à *sociedade* considerada em um sentido geral, mais a *uma sociedade* precisa, cuja especificidade e particularismos devem ser realçados para que o estudo concreto de suas autorize depois uma ação igualmente concreta (SANTOS, 1996, p. 198, grifos do autor).

Em outras palavras, por exemplo, mesmo o capitalismo, sendo o modo de produção por excelência, concretiza-se de maneira diferenciada, pois cada lugar é dotado de um particularismo, e aí está o enfoque da categoria da F.E.S: buscar entender estas particularidades e ver como estes fenômenos se combinam na escala do local. Deste modo, o espaço geográfico não é uma formação igualitária, e isto deve estar claro para qualquer geógrafo. Para tanto, as imagens podem se constituir em um recurso didático importante e, por isso, assumem relevância na constituição de qualquer material didático.

A dimensão histórica tem um papel crucial para o entendimento da formação social do espaço, assim como os modos de produção. A inter-relação entre eles permite que a sociedade se modifique a cada novo momento histórico, mesmo que, em determinados momentos, elas se encontrem justapostas. Trata-se, porém, de uma escala do local, pois as combinações ocorrem em uma escala local. E, no que diz respeito ao espaço e à história, "os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço" (SANTOS, 1977, p. 4).

De acordo com Corrêa (1996), a teoria da formação social aprofundada, sobretudo por Santos[5] para se entender o espaço, é de extrema relevância e segue dizendo que "torna-se evidente que o espaço-morada do homem, sob a ação humana assume uma natureza social e é nestes termos que deve ser pensado pelo geógrafo interessado em compreender a sua organização [...]" (CORRÊA, 1996, p. 31). A ação humana é que gera a organização do espaço, pois os seres humanos se apropriam dos recursos de primeira ou segunda natureza, criam as formas, movimento e conteúdos de ordem social.

A respeito disso, todo o "arranjo do espaço geográfico exprime o *modo de socialização* da natureza" (MOREIRA, 1996, p. 35). Para o autor, o processo de socialização da natureza ocorre por meio do trabalho social. Nesse sentido, ter-se-ia a transformação da história natural em história dos homens, o que implica uma "*estrutura de relações sob determinação do social"* (MOREIRA, 1996, p. 35, grifos do autor).

Para compreender o espaço e a organização espacial na fase atual do desenvolvimento do capitalismo, o estudo da F.E.S é indispensável, pois ela busca compreender a evolução da sociedade, além do mais, faz isso pelos seus aspectos concretos:

> [...] entre os quais os modos de produção concretos que a constituem e que possibilitam chegar a compreender a especificidade de cada sociedade (sua evolução própria, suas relações internas e externas, combinação das condições tecnológicas, de capital e de trabalho), como realidade historicamente determinada com base territorial (SANTOS, 1996, p. 200).

Para Santos (1996) e Moreira (1996), o modo de produção é que determina o processo de F.E.S. A partir dele a natureza é socializada (levando-se em consideração cada modo de produção específico, suas particularidades) e materializada. Para a compreensão deste processo tem-se que ter claro que só se pode tratar de formação social quando se fala da natureza transformada. Além disso, para se entender o espaço, do mesmo modo, faz-se necessário compreender que ele se caracteriza pela transformação da natureza a partir dos seres humanos, por meio do trabalho organizado historicamente, que nada mais é do que a socialização da natureza.

Deste modo, segundo Moreira (1996):

[5] Ver Por uma Geografia Nova (SANTOS, 1986).

> A primeira natureza define-se como uma *totalidade estruturada de elementos naturais,* conformadora de um *espaço físico.* Sua incorporação pela história humana converte-a em uma *totalidade estruturada sob determinações sociais,* conformadora de um *espaço social,* o espaço geográfico concreto (MOREIRA, 1996, p. 36).

Para Santos (1996), o espaço é capaz de agir e reagir sobre as demais estruturas sociais, e estas não podem ignorar as condições espaciais existentes. Com isso, salta aos olhos uma preocupação pertinente de Santos: mostrar que o espaço deve ser pensado juntamente com as demais estruturas sociais e que, na Geografia, o estudo da sociedade se dá pelo estudo da organização espacial.

A organização espacial deve ser estudada levando-se em consideração outros dois conjuntos, o de sistemas de ações e o de sistemas de objetos que formam o espaço. Assim, segundo Milton Santos (2004), a proposta atual da Geografia deve se preocupar em estudar esses dois conjuntos.

Os objetos que outrora eram naturais, tornaram-se, com a evolução da história, em objetos fabricados, técnicos, mecanizados (fábricas, hidrelétricas, portos, estradas), cada vez mais artificializados, enquanto as ações são tudo aquilo que cria e anima estes objetos. Os objetos seriam as forças produtivas e as ações as relações sociais de produção.

> Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2004, p. 63).

Na acepção de Santos (2004), ambos os sistemas não podem ser tratados separadamente, e essa é uma característica marcante do autor. Assim como ele disse do tempo e do espaço, nos dois sistemas a análise conjunta permite trabalhar com o resultado desta interação, realizar um tratamento analítico, podendo dar conta da multiplicidade e da diversidade de situações e processos, fatores os quais, segundo o autor, devem interessar para a Geografia. E de fato é isto mesmo que ocorre. Cidades, portos, hidrelétricas, estradas e propriedades rurais, são objetos que estão constantemente sendo estudados e analisados pela ciência geográfica, sejam eles móveis ou imóveis. Igualmente ocorre com as ações, quando se estuda a história destes objetos, a forma como foram produzidos, como se transformam e

como se distribuem sobre a superfície terrestre. Estudo este que pode ser realizado pelo uso das imagens como será visto no quarto capítulo desta dissertação.

A Geografia busca entender o mundo através do estudo das formas geográficas (objetos sociais e geográficos). Eis, porém, que é mister cuidar para não ser reducionista ao ponto de encerrar a discussão nisso. Este entendimento do mundo pode ser realizado sob diferentes abordagens metodológicas. Por exemplo, segundo Schaff (1995), as concepções metafísicas estão demasiadamente fixadas nos fenômenos, na representação, no visível, enquanto que o materialismo histórico se fixa na essência, no real, na consciência real, na teoria e na ciência, ou ainda, "Preocupado com a existência dos seres, não vê suas origens e suas mortes. Obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque" (SANFELICE, 2005, p. 80), referindo-se aos métodos metafísicos. Portanto, muda-se a forma de apreensão das coisas.

É nesse sentido, referindo-se ao método, que Santos (2004) também disserta sobre as diferentes formas de analisar os objetos geográficos.

> A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista. Este não é um dado em si, *a priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída (SANTOS, 2004, p. 77).

Ainda para o autor, deve-se ter claro qual deve ser o objeto da disciplina geográfica, pois assim haverá condições de se tratar geograficamente os objetos. Mas este tratamento, na perspectiva de Santos (2004), e também na que foi aqui adotada, deve ser realizado a partir de categorias de análise baseadas no materialismo histórico, sendo elas, segundo Schaff (1995), a totalidade (para compreender as particularidades), a contradição, mediação, ideologia, práxis. Não que isso se trate de uma obrigatoriedade, método não é para ser imposto e sim adotado de forma condizente com a postura do pesquisador. Deste modo, Santos (2004) afirma que se deve utilizar as categorias analíticas que permitam rever o todo como a realidade e processo, como uma situação e como movimento, um sistema que dê conta do todo e das partes. Do mesmo modo que uma posição metodológica, faz-se necessária também na maneira como vamos utilizar as imagens para estudar o espaço geográfico.

Deste modo, busca-se demonstrar no que consiste o espaço, mas salienta-se que este não possui uma definição pronta e acabada, porque as suas definições também mudam com o tempo e com o processo histórico, sobretudo porque ocorrem novas organizações e rearranjos

espaciais. Como salientou Santos (1996), suas formas e seu conteúdo são tão variados que incluir tudo isso em uma unidade de definição é uma tarefa de peso. Segundo o mesmo, para que se possa interpretar o espaço e sua evolução é necessário que se faça antes uma correta definição de suas categorias de análise, sem o que seria impossível a compreensão do todo.

Também se ressalta que não basta apenas compreender o que é espaço geográfico, no âmbito escolar, pretende-se ir muito mais além. Busca-se uma compreensão que desvele a realidade, que resulte na junção entre ação, reflexão e transformação. É ressaltada a preocupação de que o estudo do espaço geográfico no âmbito escolar esteja focado apenas na compreensão do teórico ou que a reflexão não esteja embasada teoricamente. Portanto, é necessária a análise do real e do concreto, realizar uma reflexão sobre o assunto e construir nuances de mudança. Não se muda a realidade se o sujeito não for mudado, do mesmo modo que a escola não muda a realidade se não houver uma leitura das contradições da realidade.

1.3 ESTUDAR O ESPAÇO OU OS FENÔMENOS QUE CRIAM O ESPAÇO?

Considera-se que estudar o espaço por ele mesmo, unicamente, não é papel dos geógrafos. Portanto, o estudo dos fenômenos aparentemente é a proposta mais condizente, sobretudo, o estudo da sociedade, pois o homem é fruto das relações sociais, e estas são constituídas por meio do trabalho, não do trabalho apenas como condição de transformação da natureza, mas de relações que mantêm com os outros homens, de transformação de si mesmos. O estudo da sociedade (uma das categorias de análise da Geografia) se torna relevante porque são os próprios homens, organizados socialmente, os responsáveis pela construção e modificação do espaço geográfico.

Portanto, não há porque estudar o espaço, se não for para compreender a sociedade, e não há como compreender a sociedade, se não for por meio do estudo dos fenômenos que formam o espaço e que são socialmente construídos. Eles encontram-se unidos de tal maneira que não tem como e porque separá-los, assim sendo “o que nos interessa é a lei do movimento geral da sociedade, pois é pelo movimento geral da sociedade que apreendemos o movimento geral do espaço” (SANTOS, 2004, p. 38).

Os seres humanos, organizados em classes sociais, são os responsáveis pela produção do espaço, são eles que criam as formas, os objetos e as animam, as reproduzem e, num processo incessante, modificam a natureza e, ao longo da história, vão transformando o que

antes era natural num campo de forças e disputas. Estas, por sua vez, tornam-se intensas no modo de produção atual e são responsáveis pela reprodução da desigualdade social.

O espaço tornou-se um campo de apropriação do capital e nele encontrou possibilidade de se ampliar, de se disseminar mundialmente e por isso é tão pertinente à Geografia estudar o espaço, porque é na produção dele que se realiza a reprodução do capital e consequentemente se torna palco das ações dos homens, sejam elas realizadas para conter o capital ou para ajudá-lo a se reproduzir.

Com o que foi exposto até o momento, fica claro que o espaço é produzido pelo homem e pelas suas relações sociais. Mas de que maneira o homem produz o espaço? Há que se responder: por meio do trabalho. Ora, o trabalho criou a possibilidade do homem modificar a natureza, de se tornar autônomo em relação a ela. Por meio dele os homens se diferenciam dos animais, pois os primeiros conseguem antecipar ações em sua mente, projetá-las, a partir disso, conseguem adaptar a natureza para satisfazerem as suas necessidades. Marx já dizia que o trabalho é a própria essência humana.

Até então, vê-se que o espaço é fruto da sociedade porque ela o produz, mas o produz por meio do trabalho, no seu significado mais amplo, ou seja, pelas relações sociais que são estabelecidas por e através dele, pela contradição da divisão de classe, pela alienação, pelo trabalho vivo e morto, pela técnica e maquinaria desenvolvidas. Estes condicionantes juntos, em sua totalidade, permitem realizar o estudo, através da Geografia do espaço geográfico, compreendendo o que ele é e como ele é produzido e modificado, além de representar o local onde ocorre uma disputa de forças antagônicas, as quais serão tratadas mais à frente.

Com a realização do trabalho, os seres humanos conseguem suprimir da natureza o que necessitam para a manutenção da vida e, a partir disso, vão se organizando e se distribuindo espacialmente. Desde o modo de produção primitivo, sobretudo com o desenvolvimento da agricultura, o homem passou a transformar a primeira natureza em segunda natureza, construindo objetos como casas, pontes, estradas, ferrovias, etc. A distribuição destes objetos pela superfície terrestre caracteriza a organização espacial que é a segunda natureza transformada pelo trabalho social (CORRÊA, 2003).

O fato de o homem modificar a natureza através do trabalho e se transformar em ser social, faz entender, segundo "que essa fase da história não poderia realizar-se se não houvesse um mínimo de organização social e sem uma organização paralela do espaço" (SANTOS, 1996, p. 161).

Sobre organização espacial Corrêa (2003) discorre afirmando que:

> A organização espacial é uma dimensão da totalidade social construída pelo homem ao fazer a sua própria história. Ela é, no processo de transformação da sociedade, modificada ou congelada [...]. A organização espacial é a própria sociedade espacializada (CORRÊA, 2003, p. 53).

Portanto, para o autor, a organização do espaço é a "expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social" (CORRÊA, 2003, p. 55). Aquilo que o homem produz e reproduz materialmente é disposto sobre a superfície e vai sendo, com o passar do tempo, modificado e transformado. Esta organização permite compreender como a sociedade se organiza e vive.

Milton Santos (1996) salienta que essa modificação é ainda mais intensa no presente século. O sistema capitalista promoveu uma série de mecanismos que intensificou a modificação do espaço. Em nenhum outro modo de produção isso ocorreu de maneira tão contundente. Mas é interessante ressaltar que, mesmo assim, alguns modelos não vão sendo superados, eles vão sendo incorporados à nova realidade, ao novo. O velho se mistura com o novo. Um exemplo disso são as construções. Algumas das mais antigas dos séculos passados sobrevivem em meio às construções de arquitetura mais moderna. Algumas permanecem pelo valor afetivo, outras porque representam valor de troca. Assim o tempo também se faz presente, já que os estudiosos do espaço ressaltam que não há separação entre espaço e tempo e, de fato, o tempo histórico está presente, as formas representam tempos e idades diferentes, mas constituem o agora e configuram uma organização espacial atual.

Como foi visto, é a partir do capitalismo que temos a intensificação da produção e transformação do espaço "que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade [...] A forma é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social" (SANTOS, 2004, p. 54).

Deste modo, novamente, é possível verificar o caráter social atribuído ao espaço. As mudanças ocorrem para atender às novas necessidades. O próprio homem adquire ou é induzido a ter novas necessidades, e ele mesmo vai criando maneiras de satisfazê-las. Há que se considerar que o capital é o principal responsável pelas mudanças que ocorrem no espaço, pois, para ele, tudo adquire valor de troca e é considerado mercadoria, e a sociedade, ao mesmo tempo que, por meio do trabalho, produz mercadoria, também as adquire, sendo o próprio homem considerado mercadoria.

Com essa discussão espera-se ter demonstrado que, para a Geografia, interessa estudar o espaço, mas é por meio dos fenômenos que o formam que se pode compreendê-lo. Por meio deles se busca juntamente compreender a sociedade, a quem a produção do espaço mais interessa. A discussão não se esgota de maneira alguma, ela é sempre provocativa e requer que os geógrafos estejam sempre em estado de reflexão.

1.4 O PAPEL DA SOCIEDADE E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

Como foi visto, o espaço geográfico é criado pela ação humana, é moldado pela intervenção do homem no decurso da história. Porém, não se pode afirmar que o homem produz o espaço desde seu surgimento. Dollfus (1982) assegura que o papel do homem como agente de intervenção no espaço geográfico teria se iniciado entre 6.500 e 7.000 anos atrás, com os primórdios da agricultura. Anteriormente, o que se verificava era uma paisagem natural, ou virgem, um meio físico que não havia ainda sido submetido à ação humana.

Mas, para Isnard (1982), a intervenção humana no meio natural ter-se-ia iniciado ainda com os caçadores e coletores, no Paleolítico. Para o autor, o homem, desde muito cedo, soube usar o fogo, fazer vestimentas com peles de animais, fabricar utensílios de pedra e ainda era capaz de interpretar o mundo, como se pode observar nas pinturas nas paredes das cavernas. Desde esse período, os homens já eram capazes de perturbar a ordem natural das coisas e já eram capazes de responder às agressões do meio através de intervenções. Com isso, os homens passaram a deslocarem-se pela superfície terrestre, e, portanto, "o homem não ficou no lugar que lhe estava destinado e, ainda por cima, perturbou a ordem natural dos vegetais e animais" (ISNARD, 1982, p. 33).

Essa fase, denominada por Santos (2004) de *meio natural*, ficou caracterizada pelo uso racionado dos recursos naturais, ou seja, os homens retiravam da natureza apenas as partes consideradas fundamentais para a sobrevivência. Outra característica relevante era o fato da apropriação do meio ser de dimensão local, portanto, até mesmo as técnicas utilizadas e desenvolvidas inicialmente eram pertencentes a um determinado grupo, assim como o que era coletado era consumido pelo próprio grupo.

Com o desenvolvimento da agricultura e da domesticação de animais, iniciou-se a organização do espaço pela ação humana. A partir daí, o homem passou a organizar o seu

meio, adquiriu domínio sobre os outros seres vivos, vegetais e animais, sobre o solo, água, criando o seu próprio *habitat* (ISNARD, 1982).

Esse período descrito por Isnard (1982) passou a ser chamado de *meio técnico* por Santos (2004), quando este o definiu pelo surgimento de um momento em que o espaço passou a ser mecanizado. O espaço passou a ser constituído da relação entre o cultural e técnico, sendo a natureza cada vez mais artificializada. O uso da técnica desafia a lógica do natural, uma vez que, tendo o homem descoberto que podia enfrentar a natureza, ele passou a utilizar cada vez mais novos materiais e técnicas, transgredindo distâncias. "O homem começa a fabricar um tempo novo, no trabalho, no intercâmbio, no lar" (SANTOS, 2004, p. 237).

Com isso, houve a ruptura do equilíbrio natural, tendo outro sido instaurado, com mudanças mais ou menos rápidas, aceleradas ainda mais com o passar do tempo. No decorrer da história das civilizações, estas mudanças se tornaram visíveis e perceptíveis, tais como, para citar um exemplo, a civilização Maia, na qual se verifica um resultado de intervenção do meio meditada (consciente) e contínua.

Isto ocorreu de forma ainda mais acelerada depois da Primeira Revolução Industrial, momento em que o homem passou a dominar as técnicas de forma mais intensa, e a ciência sofreu um avanço colocando-se a favor da produção de bens de uma maneira nunca vista antes. Portanto, o trabalho consubstancia a mediação entre espaço e sociedade; ele não só determina a natureza social do espaço geográfico, como também suas formas de apropriação (CARLOS, 2000).

Para Santos (2004), essa fase ficou conhecida como meio *técnico-científico-informacional* e teria se iniciado, verdadeiramente, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pois marcou uma profunda interação da ciência e da técnica sob a égide do mercado, em âmbito nacional e mundial. A informação se torna parte constituinte, sendo considerada até mesmo a energia principal do funcionamento desse processo, pois a própria organização do espaço cria condições para sua expansão. "[...] a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço [...]" (SANTOS, 2004, p. 238). O espaço deixou de ser pensado apenas no sentido da produção e passou a ser pensado em termos de circulação, distribuição e consumo.

Alguns lugares se especializam na produção de determinados produtos, seja por seus condicionantes físicos, proximidades com portos, etc., aumentando a necessidade do intercâmbio de produtos pelo mundo.

É oportuno ressaltar que a ciência, a técnica e a informação não são produtos apenas das grandes cidades ou de cidades desenvolvidas, pois lugares remotos, bem como o meio rural, também se encontram envoltos por esse processo e esse segundo tem contado com um aparato tecnológico cada vez maior e que tem se expandido consideravelmente.

Nota-se que, do primeiro período (meio natural) até agora, as mudanças são consideráveis, sobretudo no que se refere à escala de localização, pois o que antes se realizava no plano do local, agora é mundial.

Esse processo ocorreu envolto pela acelerada acumulação de capital e do desenvolvimento econômico (mercado). Desde então, a natureza passou a ser cada vez mais um produto social, e o mesmo ocorreu com o espaço. A natureza é cada vez mais um subproduto humanizado, ocupado e dominado pelo homem, alterada para ser um meio de geração de capital e para servir aos grandes capitalistas. Sobre isso Smith (2001) faz uma afirmação pertinente, dizendo que a lógica histórica da acumulação de capital é que guia a dialética histórica entre espaço e sociedade, e que espaço abstraído de sociedade é uma amputação filosófica, ou seja, para o autor, a relação sociedade e espaço se dá de maneira contraditória e inseparável.

Mas esta concepção de espaço passou a ser operante recentemente. A relação espaço e sociedade passou a ser feita principalmente pela política mais radical nas décadas de 1960 e 1970 cuja inspiração é de base marxista e vislumbrava explicar o espaço como produto das relações sociais. “Diferentes sociedades usam e organizam o espaço de modos diferentes e os diferentes padrões geográficos daí resultantes ostentam o sinal evidente da sociedade que usa e organiza o espaço” (SMITH, 1988, p. 122). Para o autor, o desenvolvimento da segunda natureza conduz ao desenvolvimento de um espaço produzido socialmente cujo modo de produção capitalista vai se apropriando para aumentar sua produção e expandir sua acumulação de capital. O resultado desse processo é a expansão do espaço geográfico.

Deste modo, para se compreender melhor o que é forma e o que é o espaço, necessita-se ampliar os conhecimentos sobre trabalho, natureza, processo histórico, relações sociais e econômicas. O estudo do espaço se revela um estudo histórico, ou seja, precisa-se partir do real e do concreto.

> O espaço geográfico deve ser concebido como um produto histórico e social das relações que se estabelecem entre sociedade e o meio circundante. Essas relações são, antes de mais nada, relações de trabalho dentro de um processo produtivo geral da sociedade. Nesse contexto, o homem tem um papel central na medida que é sujeito, cuja humanidade é construída ao longo do processo histórico [...] (CARLOS, 2000, p. 15).

Smith (1988) pertence àqueles que compartilham da ideia de que a produção do espaço é um resultado da produção da natureza. Encontra-se a mesma ideia em Milton Santos. Ambos realizam uma discussão da produção do espaço a partir da transformação da natureza e do caráter social que ela adquire. Também há semelhança entre eles quando buscam criar uma base teórica sobre o espaço a fim de analisá-lo criticamente. Para Smith, trata-se de construir uma base conceitual que pode demonstrar a relação da produção da natureza e o desenvolvimento desigual do capitalismo.

Contudo, deve-se salientar que o espaço não é mero receptáculo das coisas produzidas pelos homens, pois ele é, simultaneamente, uma condição e uma necessidade para a manutenção e reprodução da vida, sendo ele mesmo uma força produtiva. Como fora dito, ele, em si mesmo, também é mercadoria, também produz e se reproduz, porém de maneira desigual.

A produção de mercadorias em escala mundial atingiu um nível surpreendente, e o espaço passou a ser uma mercadoria universal convertendo-se "numa gama de especulações de ordem econômica, ideológica, política, isoladamente ou em conjunto" (SANTOS, 2004, p. 30). E é isto que temos visto ocorrer cada vez com mais intensidade. O espaço se tornou um campo de disputas e aprisionou o homem e, para que isso não se perpetue, é necessário que se conheça o espaço geográfico. Nesse sentido, remete-se ao pressuposto do materialismo histórico, pelo qual, para mudar a consciência dos homens é preciso partir da materialidade, do que já existe.

Como atentou Martins (2001), é importante e correto reconhecer esse momento de apropriação do espaço pelo capital e que, antes de se chegar às contradições que ele causa, é preciso reunir os fragmentos, ou seja, estudar quais são os processos envolvidos que levam à contradição; apontá-las, simplesmente, não é um exercício de reflexão. A reflexão teórica deve mergulhar na essência das causas primeiras de tal processo. "O conhecimento da (re) produção de tais relações e das atividades que as implicam [...] é caminho necessário a ser

percorrido para desvendar as contradições e conflitos que se realizam no espaço" (MARTINS, 2001, p. 27).

O espaço une e separa ao mesmo tempo, abriga e desabriga, reproduz a divisão de classes, é contraditório. Ele é morada de todos os seres humanos, porém quem se utiliza efetivamente dele são os detentores do capital, e esta constatação é facilmente percebida em qualquer parte do planeta, seja nas pequenas, médias ou grandes cidades, nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Toda a sociedade interfere na produção do espaço geográfico, mas os objetivos e as necessidades são da classe dominante. Atualmente, a unidade espaço-sociedade traz implícita a desigualdade que é produzida por relações de dominação-subordinação, resultantes da divisão social do trabalho e que se materializa e explicita na divisão espacial, permeadas pelo processo de produção capitalista baseado na acumulação e centralização do capital e do poder nas mãos de poucos (CARLOS, 2000). Portanto, não há dúvida que na sociedade atual é o capitalismo que dirige o jogo da organização do espaço e que ele é gerador de desenvolvimento desigual. O capitalismo é responsável pelas enormes disparidades sócio-espaciais de que sofrem os países onde ele reina (ISNARD, 1982).

Com tudo isso, o espaço se tornou um fator de competição social e, portanto, torna-se evidente a sua apropriação como mercadoria que se presta a todo tipo de especulação e de interesses industriais, estatais, estratégicos, lógicas sociais. Daí se afirmar que nem todos têm acesso a ele de forma igualitária. A produção do espaço é pressuposto para a compreensão das contradições.

O espaço é manipulado para reproduzir a divisão de classes e para manter a reprodução do capital. Existem aqueles que pensam e criam mecanismos para isto e para todo o resto, ao qual se refere Santos (2004). Quem são os que pensam? Este seria o papel da Geografia atualmente: pensar o espaço para aqueles que não o possuem efetivamente. A Geografia precisa se preocupar em pensar um futuro para o homem, para um novo homem, para todos os homens e não apenas para uma parte deles.

Como se viu ao longo deste capítulo, o espaço é construído histórica e socialmente e estabelece uma ligação dialética entre sociedade e natureza, que se refere à forma como os homens garantem sua sobrevivência.

O que interessa é compreender a dinâmica do espaço, entender que se trata de um processo histórico que, portanto, se modifica ao longo do tempo; é necessário estudá-lo a

partir do mundo real, do concreto e não da abstração e que, por possuir leis históricas, elas são diferentes em cada lugar. Por tudo isso, trabalhar com a formação socioeconômica é o conceito principal para estudar a sociedade e o espaço, pois permite estudar o todo a partir do seu movimento mais geral; porém, estudar o todo pelo todo não é garantia de um resultado satisfatório.

Como foi discutido, o espaço passou a ser transformado de maneira ainda mais intensa com o modo de produção capitalista e, nesse sentido, interessa, aqui, compreender as relações sociais e de produção que ocorrem sobre ele que desvelam as contradições sociais decorrentes de tais relações. E, para tanto, o enfoque deste presente estudo está no ensino da Geografia. Será que os alunos conseguem ter esse entendimento durante as aulas? Será que as imagens dos livros didáticos servem como aporte, como recurso metodológico para realizar uma apreensão do real e do concreto? Será que elas são pensadas nesse sentido? Este será, portanto, o assunto tratado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

IMAGEM E SUA SIGNIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No capítulo anterior, desenvolveu-se uma discussão acerca da categoria do espaço geográfico e, neste presente capítulo, será estudada a significação das imagens. Pretende-se evidenciar que trabalhar com imagens, na perspectiva aqui apresentada, significa demonstrar que cada pessoa possui uma maneira de interpretá-la. Por isso, quando se propõe analisar as imagens dos livros didáticos de Geografia e verificar se elas auxiliam na compreensão do espaço geográfico, busca-se uma postura metodológica que permita trabalhar com estas diferentes interpretações.

Quando se trabalha com imagens, são necessárias algumas identificações, pois elas podem ser fixas (jornais, revistas, fotografias, desenhos, pinturas) ou animadas (vídeos, filmes, televisão). Neste capítulo, será trabalhado o seu contexto mais geral, aplicando-se a todos os tipos de imagem, muito embora, posteriormente, trabalhar-se-á com o conceito de imagem nos livros didáticos de Geografia, portanto, imagens fixas.

Atualmente as imagens fazem parte do cotidiano como nunca visto antes. A todo momento se é cercado por esse tipo de representação, tendo como exemplo mais significante a mídia e a publicidade. Em um período em que elas assumem papel importante no desenvolvimento da vida social, torna-se cada vez mais necessário compreender os elementos que envolvem o estudo da imagem. Diferentes são as abordagens realizadas com relação a elas e, neste caso específico, trabalha-se a imagem sob o ângulo da significação, ou seja, da abordagem semiótica, que será discuta mais adiante e não só pela sua contemplação e descrição.

Sob esta perspectiva, pretende-se desenvolver a discussão pautada no pensamento filosófico do materialismo histórico, analisando o sentido e o significado[6] das imagens dos livros didáticos de Geografia como produto social e historicamente produzido, tendo como base, entre outros autores, Mikhail Bakhtin. Tem-se como intuito explicar o porquê de se trabalhar com imagens no seu contexto didático a partir da significação.

[6] Segundo Bakhtin (2002), "por significação entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção".

2.1 IMAGEM E SUA LINGUAGEM REPRESENTATIVA

Antigamente, no início da civilização, os homens já buscavam representar formas e objetos através de desenhos, conhecidos como pinturas rupestres. Portanto, pode-se afirmar que esse tipo de pintura caracterizou a primeira forma de representação de que se tem conhecimento, que antecede a todas as demais.

Os seres humanos, desde muito cedo, desenvolveram a necessidade de representar algo, de registrar, de transcender do intelecto para o concreto. Esses desenhos eram feitos com a intenção de comunicar e, portanto, tratava-se de uma forma de linguagem. Era uma forma de registro de si mesmo ou das ações do grupo, como se observa na imagem 2.1. Os desenhos eram realizados de maneira abstrata, cuja tintura era produzida com algum tipo de vegetal, sendo realizados nas rochas ou em cavernas. Muitos deles são preservados até os dias atuais, possibilitando que os cientistas estudem o desenvolvimento da vida dos antepassados.

IMAGEM 2.1 - Arte rupestre
Fonte: http://www.180graus.com

Com o desenvolvimento da civilização, as técnicas de pintura e representação vêm sendo, com o tempo, aprimoradas, sendo desenhadas não mais em cavernas, mas em telas, quadros ou capelas, sendo, estas mesmas, uma busca de representação do real. No Renascimento, por exemplo, a imagem (pintura) marca a junção entre a arte e a ciência, na qual é criada para representar um determinado ponto de vista e marcou uma nova visualidade (SARDELICH, 2006).

A pintura permite ao seu autor expressar sentimentos, criar e recriar, assumir uma identidade e, muitas vezes, o que se tem como resultado é um retrato distorcido ou pessoal da realidade. Ao contrário, por exemplo, do que acontecerá com a fotografia, que constitui outra forma de representação, mas que retrata o real tal como ele é, não é fruto da imaginação, representa um instante, uma porção do real e retrata algo específico, de acordo com a intenção de quem a tirou.

As duas imagens que seguem, imagem 2.2 e imagem 2.3, possuem maneiras distintas de representar algo. A imagem 2.2, de Pablo Picasso retrata, como foi dito há pouco, a realidade distorcida, fruto da imaginação de quem a criou, mas assim como outras imagens, possuiu um significado, algo que o autor quis expressar.

IMAGEM 2.2 - Menina com bandolim (1909) – Pablo Picasso
Fonte: http://jkartgallery.com.sapo.pt/fotos/pin/Picasso/Menina_com_Bandolim.jpg

Enquanto a fotografia tem a possibilidade de representar uma fração do real, ela captura um instante a partir do enquadramento que o fotógrafo desejar, se deseja capturar uma área maior ou menor, retratar pessoas, acontecimentos, paisagens. Assim como o desenho, ele pode ousar da criatividade e retratar uma infinidade de elementos. A imagem 2.3, por exemplo, retrata um instante. Nela é possível verificar que o fotógrafo busca evidenciar as duas pessoas com a finalidade de enfatizar o momento da execução.

IMAGEM 2.3 - Execução em Saigon, 1 de Fevereiro de 1968, Eddie Adams
Fonte: http://mundo-da-fotografia.blogspot.com.br/2008/08/dia-mundial-da-fotografia.html

Estas duas formas de representação constituem, atualmente, importantes meios de estudo e análise de imagens, tendo cada uma sua particularidade e especificidade, dependendo do que se pretende quando se utiliza uma ou outra. As fotografias se popularizaram, podendo ser feitas por qualquer pessoa que disponha de uma máquina fotográfica.

A fotografia passou a retratar o real cada vez com mais intensidade; viajando pelo mundo, passou a revelar um mundo desconhecido até então. Assim, as pessoas podiam saber como eram outros lugares apenas com um retrato em suas mãos, principalmente após a década de 1930, quando floresceram as revistas trazendo imagens do mundo que poucos conheciam (KUBRUSLY, 1984), havendo certa substituição das antigas narrativas geográficas.

No século XX, surgiram as imagens em movimento: o cinema, a televisão, os computadores que passaram a reproduzir imagens do real de maneira inusitada: não se tratava mais de uma imagem estática, mas sim com movimento. As imagens fixas ficaram mais restritas aos jornais, revistas, livros, sem, contudo, deixar de ocupar lugar de destaque, pois, raramente serão encontrados jornais e revistas sem nenhum tipo de representação visual.

As imagens possuem uma identidade de aparência com a realidade, reproduzem a verdade visual, o que justifica o apego que temos com aquilo que visualizamos. Kubrusly (1984) vai além, afirmando que as imagens e, mais especificamente as fotografias, possuem o poder de despertar no indivíduo o desejo de obter mais informação, de saber sobre o antes e o

depois, de saber sobre as pessoas, o lugar, a época, ou seja, busca-se a história que a imagem insinua e oculta.

Sobre isso, Joly (2010) afirma que a imagem é uma das principais produções humanas destinadas a estabelecer uma relação entre o homem e o mundo e que com isso, ela assume também a dimensão de instrumento de conhecimento, ou seja, ela pode fornecer informações sobre lugares, pessoas, objetos. Portanto, a função da imagem não é apenas de comunicar algo, mas sim de estabelecer uma relação com o mundo real e interpretá-lo, assumindo assim sua função polissêmica de transmitir grande número de informações.

Brevemente, atestar-se-á sobre a evolução das formas de representação. Tem-se, entretanto, que salientar que os principais focos, neste trabalho, são as imagens dos livros didáticos e que neles podem aparecer fotos, gravuras, pinturas, desenhos etc. Será dada sequência, passando-se para a leitura de imagens, ou seja, como se faz a apreensão daquilo que está sendo retratado.

2.2 A LEITURA DAS IMAGENS E SEUS DESAFIOS

Conforme salienta Sardelich (2006), o termo "leitura das imagens" começou a circular na área da comunicação no final da década de 1970, quando houve uma verdadeira explosão dos sistemas audiovisuais. No entanto, segundo a autora, a expressão leitura de imagens não é consenso entre os estudiosos afins, pois, para alguns, não é possível "ler" uma imagem, enquanto que, para outros, os códigos, signos, significações e sua recepção e interpretação podem ser entendidas como leitura "na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto" (SARDELICH, 2006, p. 210); a imagem e o texto encontram-se em constante interação.

A imagem, seja qual for, tem a função de estabelecer uma relação com o mundo real e auxilia na interpretação de diversos fenômenos. Porém, esse processo se dá, muitas vezes, sem a compreensão mais profunda delas, ou seja, de sua especificidade. Nota-se a falta de esforço mínimo de análise, como salienta Joly (2010), pois não é possível analisar imagens se não se souber do que se está falando e por que se quer fazê-lo.

Partindo-se do pressuposto de que as imagens são importantes meios de informação, sobretudo nos dias atuais em que a mídia, a publicidade e a informática (internet) assumem o papel de disseminadores, torna-se evidente que o estudo delas constitui um campo de investigação emergente. No meio escolar, as imagens, sejam fixas ou animadas, vêm sendo

usadas cada vez com mais intensidade, o que não significa dizer que isso ocorra de maneira adequada. Como eixo principal de informação e formação, as imagens constituem campo fértil para a educação escolar.

Mas o que há para dizer de algo que parece naturalmente legível? Que tipo de análise os professores realizam sobre as imagens e qual entendimento os alunos têm sobre elas? Para Souza (1997), existem duas vertentes principais que norteiam o estudo da significação das imagens:

> [...] ou se toma a imagem da mesma forma como se toma o signo lingüístico, discutindo-lhe as questões relativas à arbitrariedade, à imitação, à referencialidade, ou se toma a imagem nos traços específicos que a caracterizam, tais como extensão e distância, profundidade, verticalidade, estabilidade, ilimitabilidade, cor, sombra, textura, etc, buscando-se a definição de que modo se dá a apreensão (ou leitura?) da imagem naquilo que lhe seria específico (SOUZA, 1997, s/p).

Nesta presente proposta de análise das imagens, parte-se da primeira vertente apontada por Souza, cuja perspectiva está pautada na semiótica, pois se busca nelas a sua significação e não só realizar uma análise sob o ângulo da emoção e do prazer estético, tampouco a descrição pela descrição. A imagem é pensada enquanto signo que incorpora diversos códigos e para realizar sua leitura há demanda de conhecimento e compreensão destes códigos.

A faceta semiótica incluiu no modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação.

> A denotação refere-se ao significado entendido "objetivamente", o que "objetivamente" se vê na imagem, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinado. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor (SARDELICH, 2006, p.208).

Segundo Joly (2010, p. 29), "abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu *modo de produção de sentido*, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações". É o estudo do não-verbal sob o plano da significação.

> A semiótica é considerada a ciência que estuda os signos e seus processos significativos [...], cujo objeto de investigação é composto por todas as linguagens e os processos comunicativos possíveis (COSTA, BORTOLATO, PERASSI, 2011, p. 121).

Os signos podem ser definidos como aquilo que representa algo para alguém. Parafraseando Joly, os autores atestam que um signo tem uma materialidade que é percebida com um ou vários dos sentidos; a particularidade essencial do signo consiste em estar ali para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata (COSTA, BORTOLATO, PERASSI, 2011).

Deste modo, os signos são entendidos como algo que remete a um objeto de referência ausente e evoca no observador um significado, enquanto a semiótica seria a teoria geral dos signos (JOLY, 2010). Segundo a autora, tudo pode ser signo a partir do momento em que dele deduz-se uma significação. A imagem, para a estudiosa, é composta por diferentes tipos de signos que, juntos, concorrem para a construção de uma significação e a interpretação excede a imagem, transformando-se em palavras.

O signo é a palavra, é o acesso aos objetos da realidade, sempre voltado para o social, pois só há interpretação do mundo porque os seres são socializados. Esta perspectiva vai ao encontro do pensamento de Bakhtin (2002) que afirma que a linguagem não permeia o campo individual, pois o indivíduo é construído socialmente, ou seja, qualquer leitura de imagens que uma pessoa faça, embora parta de uma única pessoa e expresse sua visão e sua opinião, foi construída social e historicamente; a própria visão de mundo é processo construído socialmente.

Para o autor, tudo o que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele, nenhum falante é o primeiro a falar sobre seu discurso, porque ele não está falando de algo pela primeira vez, pois cada um encontra um mundo que já foi articulado e elucidado, ou seja, já falado por alguém. Conforme as acepções de Bakhtin (2002), a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, ela estabelece a ponte entre o indivíduo e os outros.

Nesse sentido, o autor segue discutindo em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem (2002)*, que a expressão (a palavra) é uma atividade que se organiza do exterior para o interior. O mundo interior (a consciência) tem um auditório social, cuja atmosfera se constrói em suas deduções interiores. Assim, o que é pensado, o que se faz a partir de um contexto que é externo ao indivíduo, o que se forma no contexto social, a sua própria alma, tudo isto é também social tanto quanto sua objetivação exterior.

Quando se entra em contato com a palavra exterior, esta é internalizada e é submetida a um processo de interpretação e avaliação na consciência. Revisitando-a, pode-se realizar uma reavaliação, uma modificação de seu sentido.

> A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. [...] A palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (STELLA, 2010, p. 179).

Com isso fica possível compreender que os estudos de Bakhtin e do seu Círculo, desde as primeiras décadas do século XX, retrataram a palavra e a linguagem em geral de uma forma diferenciada dos demais estudos que eram realizados até então, pois passaram a tratar a língua na intrínseca relação com o sujeito levando-se em conta sua história, sua historicidade e sua função ideológica.

A palavra, equivalendo-se a um signo, constitui a consciência, mas que só se forma a partir do concreto e, por isso, o que faz a palavra é a sua significação porque, do contrário, restaria apenas a escrita ou a fala. A palavra como signo é extraído pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, que são determinados pelas relações sociais. Como se percebe, não se considera o ato físico da fala (o som), mas sim a materialização da palavra como signo (BAKHTIN, 2002).

PAZ ⟶ PALAVRA (é neutra, se não há uma função ideológica)

PAZ ⟶ SIGNO (possui uma função ideológica, representa a ausência de uma guerra, tranquilidade, assume sua função de significação).

Bakhtin realizou em seus estudos, principalmente no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, uma abordagem sobre o conceito de ideologia. O termo aparece intrínseco ao conceito de signo e da constituição da linguagem, não havendo como não o tratar aqui, mesmo que rapidamente. O esforço do Círculo de Bakhtin era demonstrar que a ideologia não era subjetiva ou interiorizada, como uma ideia que já existe na cabeça do homem pronta e acabada e portanto,

> Partem do que já era aceito pelo marxismo oficial – entender ideologia como "falsa consciência", vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovidas pelas forças dominantes, e aplicada

> ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (MIOTELLO, 2010, p. 168).

Mas a definição de ideologia pelo Círculo não se esgotou nisso, sendo questionada e reconstruída até que, em 1930, Voloshinov, que pertencia ao Círculo de Bakhtin, salientou que por ideologia "entendemos todo o conjunto de reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas" (VOLOSHINOV apud MIOTELLO, 2010, p. 169). Deste modo, a ideologia pode ser tida como a expressão que define determinada posição, seja política, social ou cultural.

Como foi dito, Bakhtin e seu Círculo fizeram um elo entre a concepção de ideologia, linguagem e signos e o fizeram por meio do método marxista. Nele, os objetos materiais ganham significado em função das relações sociais, de grupos que se encontram organizados socialmente, podendo significar além de suas próprias particularidades materiais (MIOTELLO, 2010). O autor traz um exemplo que sintetiza claramente o que representa os signos na concepção bakhtiniana, dizendo que uma camiseta de um time de futebol é muito mais que uma camiseta e se ela estiver assinada pelo craque de futebol, incorpora mais valor ainda. Ou seja, a camiseta possui uma significação além de sua particularidade enquanto objeto (camiseta), representando um ponto de vista, mas o processo é desencadeado inteiramente pelo condicionamento social o que o torna um signo ideológico.

Para Bakhtin (2002), a materialização do signo ideológico ocorre na comunicação entre os homens, ou seja, na interação verbal, pois a representação do mundo é melhor expressa por palavras, a comunicação tem ligação direta com a produção da vida material. O mesmo poderíamos dizer das imagens, elas têm a função de comunicar, estão carregadas de ideologia, remetem à interação verbal e podem ser expressas por palavras, o que as torna uma forma de linguagem constituída por signos que, por sua vez, são signos ideológicos, resultantes de um processo sócio-histórico.

Foerste (2004) ressalta que, na perspectiva do materialismo, a análise das imagens se dá porque elas são interpretadas como um produto social e historicamente construído. Trabalhar com imagens, sob o prisma da ideologia, requer mostrar que existe sempre uma outra posição. O que não se pode fazer é aceitar a submissão. Os signos ideológicos estão presentes em todas as relações sociais e não só na ideologia dominante.

As palavras, nesse sentido, são tecidas por uma infinidade de fios ideológicos, pois se formam em contextos diversos, que são contraditórios entre si. “O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos diferentes” (MIOTELLO, 2010, p. 173). O mesmo pode ser dito das imagens: elas não possuem um único sentido e nem podem ter, pois possuem acentos ideológicos diferentes. Por meio das palavras também se dá a luta de classes e por meio do estudo das imagens isso também ocorre, uma vez que a ideologia se faz presente. Por isso, a importância de salientar que elas não podem ter um único sentido.

> Devido ao fato de a ideologia ser imanente à interação social, seu registro não é meramente monológico [...] a ideologia atinge a longevidade por meio da clara flexibilidade. [...] Ela existe num estado permanente de competição entre modos de ver potencialmente alternativos e, portanto, a condição eficaz é, [...] a polifonia (HITCHCOCK, 2006, p. 167).

É como solicitar para várias pessoas olharem para as imagens 2.4 e 2.5 e pedir para que elas falem do sentido da palavra “povo” e “felicidade” ou mesmo qualquer outra palavra; elas estarão carregadas de significados e o modo de interação entre cada uma delas é dialético. A palavra é um campo de batalha que manifesta aquilo que é sentido e vivenciado.

IMAGEM 2.4 - Povo maranhense
Fonte: http://simonesagrilo.blogspot.com.br/2012/04/heranca.html

IMAGEM 2.5 - Felicidade
Fonte: http://www.joaquimferrari.com.br/blog/wpcontent/uploads/2012/04/1098163_web.jpg

O sentido atribuído à palavra é determinado pelo seu contexto, pois ela é polissêmica[7]. A polifonia remete a uma realidade que está em processo de formação, que se encontra inconclusa, não acabada porque se entende que existe uma multiplicidade de "vozes" que participam do processo dialógico e se define basicamente pela interação. A palavra revela o espaço no qual valores de determinada sociedade se explicitam e se confrontam. Assim, o trabalho com imagens em sala de aula, bem como o uso de textos, faz com que os professores se confrontem com o mundo idealizado e construído pelos alunos.

Bakhtin e seu Círculo salientaram que a interação verbal exprime e alimenta a ideologia. A ideologia se expressa por meio de atos, gestos ou palavras, num processo de interação que, como foi dito há pouco, é dialético e constante, construído mutuamente. Souza (2006) chama a atenção para a possibilidade de um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação da ideologia. Para ela, as questões socioideológicas, abordadas por Bakhtin, permitem uma redefinição do lugar que se ocupa na constituição dos valores nos contextos sociais.

Com a linguagem viva, acontecendo no cotidiano dos alunos, por exemplo, pode-se ver a imagem de mundo que se manifesta por meio das palavras deles. "É no fluxo da

[7] Para Bezerra (2010) esta categoria remete a conceitos em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, que está sujeito a novas mudanças. Por meio dela se considera o "outro" como uma entidade viva, falante, o homem num processo de comunicação interativa.

interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que ela surge" (SOUZA, 2006, p. 120). Para a autora, a interação verbal é um elo entre a linguagem e a vida. Bakhtin (2002) ressalta sua preocupação com o contexto ideológico e a forma como ele exerce influência sobre a consciência individual.

Salienta-se que todo esse contexto ideológico discutido por Bakhtin e seus seguidores está situado no plano da linguagem, em diferentes formas de linguagem, não apenas escrita ou textual. Muito embora Bakhtin não tenha se explicitado diretamente sobre as imagens, ele fala da palavra, dos signos e, como já foi mencionado, toda imagem é pensada por meio de palavras e por isso é possível fazer um elo entre o pensamento de Bakhtin e o uso de imagens. Assim como em outros tipos de linguagem, a palavra e o signo linguístico são colocados no centro da discussão da constituição de ideologias e consciência individual. E também assim, como em outros tipos de linguagem, o trabalho com imagens traz em sua essência a possibilidade de explicitar como a realidade determina o signo e como o signo retrata a realidade.

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2002, p. 40, grifos do autor).

A linguagem constitui um objeto material de reconstrução histórica, ela não só reflete o real, como retrata o real. Bakhtin evidencia, no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, que sua preocupação não é com os aspectos fônicos da palavra, mas sim com as relações de forças e sentidos, dos valores contraditórios e ideológicos que ela produz e reproduz. Portanto, a linguagem não pode ser reduzida a instrumento de comunicação. É lugar de interação e uma forma de prática social, possibilidade de se trabalhar com discursos (ideológicos) e mudança social. É necessário lidar com a interpretação, no sentido de buscar compreender os mecanismos que sustentam o discurso ideológico da palavra. Deve haver o

reconhecimento da pluralidade de sentidos, ou seja, dar conta da polissemia da linguagem (BARRETO, 2002).

Agora, passa-se ao sentido de descodificação e sinal abordado por Bakhtin (2002). O signo passa por um processo de decodificação (ele é compreendido), diferente do que acontece com o sinal (símbolo) que é identificado. O sentido não é preexistente à decodificação, mas sim constituído por ela. É importante compreender a diferença básica entre signo e sinal. O sinal é reconhecido e o signo é compreendido. E a compreensão ocorre quando se tem uma atitude diante do que se aprendeu, ela é ativa e não passiva (BAKHTIN, 2002). Quando se trabalha com imagens, os alunos, de uma maneira geral, prendem-se apenas ao sinal, identificando-os na imagem, porém não conseguem extrair dele sua significação.

> O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Para exemplificar, observa-se o mapa que segue (imagem 2.6) que retrata a densidade demográfica no Brasil (2000). Os sinais correspondem ao que se pode identificar na imagem – as manchas escuras, as áreas claras - enquanto os signos representam o significado destes sinais, as manchas representam a ocupação populacional. Entretanto, é preciso questionar: por que estas áreas são mais ocupadas que as outras áreas? Quais fatores contribuíram para tal fenômeno? O que isso representa para a economia brasileira?

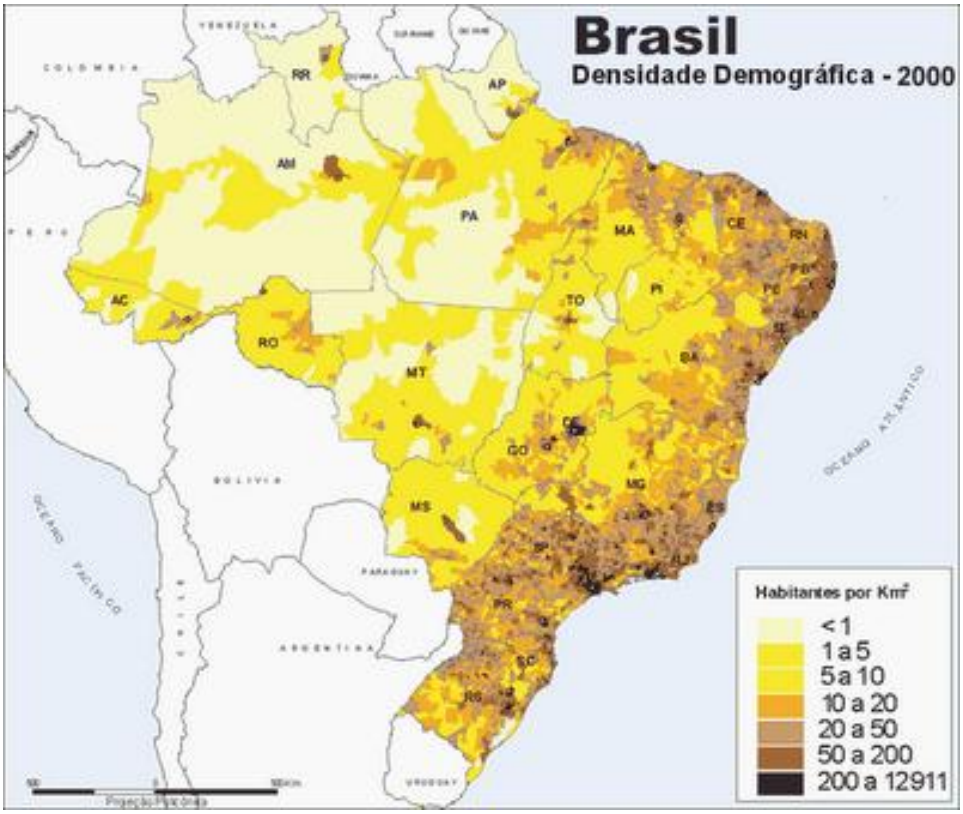


IMAGEM 2.6 - Brasil – Densidade demográfica - 2000
Fonte: http://geoguia.blogspot.com.br/2010/08/distribuicao-da-populacao-brasileira.html

Um signo é a compreensão da palavra no seu sentido particular, inserida em um contexto, pois a causa da baixa ocupação demográfica no norte brasileiro não será a mesma da dos Estados Unidos, por exemplo; são atribuídas justificativas diferenciadas.

A palavra, portanto, não é apenas um escrito, pois possui um significado, algo que, quando é pronunciada, faz remeter a algo. Todo significado causa um sentido que ocorre de maneira diferente em cada pessoa. O significado de demografia, por exemplo, corresponde àquilo que foi dicionarizado, enquanto que esta palavra pode remeter a pessoas, como pode remeter à ocupação. Assim, o significado vem acompanhado de sentido, muito embora trabalhar com determinadas imagens pode não causar nem significação, nem sentido, quando são demasiadamente distantes da realidade dos receptores.

Significação é um dos termos que foi abordado na produção teórica do Círculo de Bakhtin, tendo sido definido de forma genérica como a capacidade de significar do signo. "Significação é um estágio inferior da capacidade de significar [...]. [Ela] existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos. [...] É o sentido que esses elementos historicamente assumem" (CEREJA, 2010, p. 202).

> A significação objetiva forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social (BAKHTIN, 2002, p. 138).

Para Bakhtin (2002), o signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. Enquanto a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica e pode ser preenchida por qualquer espécie de função ideológica como, por exemplo, a religiosa, em que pão e vinho simbolizam o sacramento cristão. Mas é importante ressaltar que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2002, p, 96).

A significação só pode pertencer ao signo e tudo pode ser signo, a partir do momento em que dele se possa extrair uma significação estando associada à cultura, ao aspecto sociocultural, pois seu significado é construído em contextos sociais e contêm informações que são compartilhadas pelos homens. Para Bakhtin (2002), a existência do signo nada mais é do que a materialização da comunicação. A realidade da palavra é absorvida por sua função de signo, assim como a conotação da imagem só é possível pela palavra.

Para Joly (2010), o signo tem uma materialidade que é percebida com vários sentidos físicos, pois é possível vê-lo (imagem, objetos), ouvi-lo (fala, música, ruído), senti-lo (perfumes, odores), tocá-lo ou até mesmo saboreá-lo. O signo é o acesso intelectual à realidade, portanto, tocá-lo e saboreá-lo só é possível porque eles remetem a algo. O gosto no paladar pode trazer uma infinidade de sentidos e significados para a mente. A particularidade do signo é estar ali para designar ou significar algo. No caso da imagem, muitas vezes o signo linguístico a acompanha com o intuito de delimitar ou direcionar a mensagem ao receptor, como demonstrado na imagem 2.7.

IMAGEM 2.7 - Pomba
Fonte: Org. pela autora, 2012.

A imagem possui uma significação que pode variar de acordo com determinada sociedade, mas, no exemplo citado, a pomba representa a paz, é um signo com significado, o texto reforça a ideia, direciona o receptor a associar a paz com a pomba, ou seja, o "vamos acabar com as guerras", acompanhado da imagem da pomba, sugere que se deseja a paz. É como o que foi mencionado anteriormente, a palavra paz sem ser um signo é apenas uma palavra neutra, mas enquanto o signo é dotado de significação, assim como o desenho da pomba, o receptor compreende o significado e passa a dar um sentido a ela. Para um palestino, paz possui um sentido, enquanto que para um morador do Morro do Alemão no Rio de Janeiro possui outro sentido.

Do exposto, começa-se a entender a imagem com a função de signo, pois ela, segundo Foerste (2004), é constituída a partir da significação ou da relação que possa estabelecer com algo representado. A representação para ela designa algo que está relacionado com a consciência humana, retrata-se aquilo que, de alguma forma, é percebido, visto, sentido, vivido, portanto, representação é retratar ou reproduzir uma realidade percebida.

Estudar a imagem como forma de linguagem, na perspectiva da semiótica, é considerá-la do ponto de vista histórico, cultural e social, e isto inclui a comunicação e os sujeitos nela envolvidos. A imagem, assim como qualquer outro tipo de linguagem escrita ou falada, possibilita a interação entre sujeitos, o diálogo entre eles.

2.3 A IMAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A imagem se tornou sinônimo de representação visual, uma busca pela imitação do real, possui semelhança. Porém, o fato de ter semelhança não significa que é o próprio evento, e o fato de ser representação permite que seja entendida como signo. Nesse sentido, esta representação do real expressa a visão de quem faz a imagem, seja uma fotografia, uma produção gráfica, uma obra de arte ou um desenho; o que se tem ali representado é a visão de quem produziu, construída socialmente. A partir daí, tem-se a visão também de quem vê a imagem, resultando em uma interação que é sociocultural e dialógica.

Francischett (2012) salienta que a imagem é uma representação que está para além do processo de sua produção, pois dela resulta a interação com quem vê a imagem e reproduz processos de conhecimento e de relações. Para que esta interação ocorra, é necessária uma ação dialógica entre imagem – autor – leitor, como demonstra a imagem 2.8.

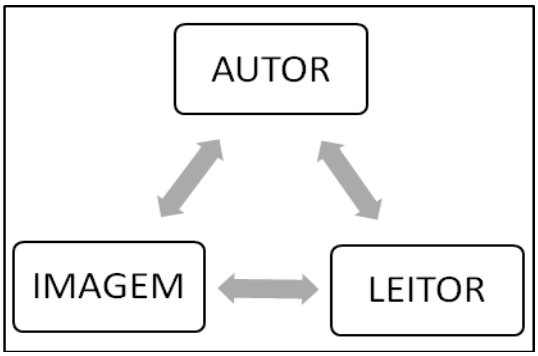


IMAGEM 2.8 - Interação dialógica
Fonte: Francischett (2012). Org. pela autora.

A semiótica assume papel importante nesse processo, pois capta a força da comunicação que a imagem possui. Por que as imagens são produzidas? Elas são criadas com a finalidade de comunicar ou demonstrar algo, por isso tudo é que estudar esta interação autor-leitor se torna importante.

Para Joly (2010), a produção da imagem pelo autor, mesmo que sua função seja a de comunicar algo, pode se dar de maneira consciente ou inconsciente. Deste modo, cabe ao leitor da imagem decifrar as significações, a intenção do autor, num processo que ela determina como interação autor – obra – público. Todavia, a autora faz uma ressalva, dizendo que, muitas vezes, ninguém tem a ideia do que o autor quis dizer e que, muitas vezes, nem ele próprio domina a significação da imagem que produz, mas que "interpretar uma mensagem,

analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, [...], provoca de significações aqui e agora" (JOLY, 2010, p. 44). Isto é o que deve ocorrer com as imagens do livro didático.

A imagem a seguir traz como anunciado *"Riqueza e pobreza dividem espaço em Salvador".* Neste caso, o autor da reportagem buscou uma imagem que pudesse representar aquilo que ele estava escrevendo e, para que ela pudesse ser melhor compreendida, colocou o anúncio. Deste modo, ficou fácil para o leitor identificar, na imagem, o que se quer mostrar.

Contudo, isso pode se tornar um deslize com relação à função que a imagem acaba assumindo diante do texto, a função *ilustrativa*, discussão que se encontra mais aprofundada nos dois últimos capítulos desta dissertação. Muitas vezes, a imagem é colocada para ilustrar o texto, e sua leitura não se encerra nesta análise. Poder-se-ia, por exemplo, trabalhar com ela em sala de aula, elencando por que a pobreza é retratada por uma favela ou por que os prédios retratam a riqueza.

IMAGEM 2.9 - Riqueza e pobreza dividem espaço em Salvador
Fonte:http://ultimosegundo.ig.com.br

A imagem constitui uma mensagem para o outro, e por isso é necessário compreender para quem ela foi produzida e para quê; entender sua função é determinante para a compreensão do seu conteúdo. "Considerar a imagem como mensagem visual composta de

signos equivale considerar como linguagem e, portanto como ferramenta de expressão e de comunicação" (JOLY, 2010, p. 55). A linguagem é uma prática, uma comunicação entre sujeitos.

Muito embora a grande maioria das imagens venha acompanhada de texto ou de informação verbal, a leitura da imagem estimula no espectador um tipo de expectativa específica, diferenciada da mensagem verbal. Porém, é injusto considerar que a imagem pode excluir o uso da linguagem verbal. "Palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser se sentar à mesa, precisa de ambas, uma precisa da outra para serem eficazes" (JOLY, 2010, p. 115).

Nesse caso, Joly salienta que a imagem é pensada através da palavra. Mas, considera-se a possibilidade das imagens virem acompanhadas com informações errôneas, sendo assim, o problema não está nas imagens e sim no que foi escrito. Por isso, realizar a leitura da imagem é igualmente importante, porque consegue-se avaliar e interpretar o texto com mais veemência. É corriqueiro ater-se apenas na análise do texto, deixando de lado a leitura da imagem e tomando-o como verdade absoluta; é o que acontece, rotineiramente, com o uso do livro didático.

Quando se lê a imagem, atribui-se a ela uma significação que parte dela mesma, do que ela está representando, porque alguém já buscou representar algo desejado, mas a interpretação excede a imagem, ela se desencadeia em palavras, reproduz um pensamento, que, como foi dito há pouco, é construído socialmente. As imagens conseguem mudar o texto, possuem autonomia com relação a ele e, mesmo que estejam associados, podem ser interpretados de maneira distinta, por isso, trabalhar com as imagens do livro didático é fundamental, existe ali a possibilidade de se trabalhar com conceitos geográficos de maneira distinta.

A imagem pode, da mesma forma, servir como um instrumento de conhecimento, pois serve para ver e interpretar o mundo. A finalidade da imagem também se estende a esta função, a de estabelecer uma relação com o mundo. Trata-se do processo que foi descrito há pouco sobre a construção da consciência. Vê-se o mundo, abstrai-se o que é externo, interioriza-se, forma-se a consciência e devolve-se ao mundo exterior por meio de palavras.

Sob este aspecto, a imagem pode ser considerada como algo que se assemelha a algo, por isso trabalha-se com o sentido da representação e, enquanto for considerada uma representação, ela é percebida como signo, ela é uma "imitação" do real. "Quando uma

imagem nos parece "semelhante" é porque é construída de uma maneira que nos leva a decifrá-la *como* deciframos o próprio mundo" (JOLY, 2010, p. 73). Para a autora ainda, a leitura da imagem pode se tornar um momento privilegiado para o exercício crítico de interpretação da realidade.

Esse procedimento se torna possível, sobretudo pelo caráter polissêmico que a imagem assume, dando a possibilidade de se obter dela diferentes sentidos, aproximando-se ou distanciando-se da pretensão de quem a criou.

Ademais, assim como outros tipos de linguagem, a imagem merece ser trabalhada e compreendida porque possibilita esse intercâmbio de saberes. Ideologicamente o seu criador pode pretender transmitir alguma ideia, mas a sua interpretação pode ocorrer de maneira contrária, sendo, deste modo, um importante exercício de criticidade, em que, a partir de diferentes posições ideológicas, se façam leituras diferentes (JOLY, 2010). Como assevera Barreto (2002), quando disserta sobre a publicidade: "A polissemia da imagem, se mantida aberta, pode capturar o olhar para além do produto anunciado, desenhando pontos de fuga incompatíveis com a intenção mercadológica" (BARRETO, 2002, p. 25).

Existem diferentes maneiras de trabalhar com a imagem, mas a forma que se espera, a partir da perspectiva que é adotada aqui, é ter esse entendimento de que a imagem tem o poder de levar o outro para além do que ele está vendo. Um dos maiores obstáculos do trabalho com imagens é conseguir romper com a lógica da observação/descrição dos elementos contidos nela, os sinais, como foi dito há pouco. O importante é demonstrar que cada pessoa possui uma forma de interpretação daquilo que está vendo.

Essa perspectiva remete ao pensamento desenvolvido por Bakhtin (2002), quando fala sobre o dialogismo. O diálogo é o movimento, ele é o efeito do sentido, ele ultrapassa a comunicação. Dialogar é dar sentido ao que está sendo pronunciado. Segundo o mesmo autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal cujo caráter é dialógico. Para ele toda enunciação[8] é um diálogo e que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e o sucederão, o "eu", o "tu" e o "ele" ou, como definiu Bakhtin (1926), o "autor", o "leitor" e o "herói". O mesmo se poderia dizer da imagem, pois não há imagem isolada, sendo ela também parte de um processo de comunicação ininterrupto entre esses três protagonistas.

[8] Enunciação é entendida por nós como um conjunto de condições em que ocorre um discurso, a comunicação.

> Essa relação dialética dialógica, a concepção da linguagem na imagem nasce do diálogo e nela se prolonga, colocando pessoas leitoras em um permanente processo comunicativo. O conteúdo linguístico tem compromisso com a totalidade, com a história e com a prevalência do social que representa. A oportunidade que a imagem oferece pela sua capacidade de apreender realidade expressa-se no processo comunicativo, na decodificação de seus símbolos e signos, fluindo para a linguagem, compreendida como mediadora do real representado. Na perspectiva dialética de ensino entende-se que em uma imagem está representando o conhecimento do homem, ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais. Assim, a metodologia de ensino é baseada no diálogo, supõe o outro e necessita de interação (FRANCISCHETT, 2012, p. 143).

Sendo a imagem também uma forma de comunicação e sendo a comunicação, assim como a língua, um fato social, supõe-se o fato de se orientar sempre para o outro. Existe, muito forte, a possibilidade do diálogo, da interação entre o que produziu e o que vê, ou seja, o emissor e o receptor. Mas, para que haja o diálogo, não é preciso necessariamente que as pessoas estejam frente a frente. Por isso, Bakhtin também se esforçou para compreender a questão da autoria e do papel do outro.

Quando o autor cria uma imagem, a reproduz, ele antecede em sua mente, evoca em seu pensamento o público destinado àquela imagem. Sendo assim, o outro já se faz presente, e o interessante é que o outro poderá fazer interpretações diversas, até mesmo divergentes daquela que almejava o autor. Essa interação possibilita a ligação entre a linguagem e a vida. Como se afirmou anteriormente, a imagem possibilita que nosso olhar vá para além do que está presente ali, transcendendo a representação para remeter ao que é real.

O diálogo, tal como é apresentado aqui, ocorre por meio das palavras e se materializa na fala, na interação entre os destinatários. A fala e as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas. Os homens são responsáveis pela significação que dão às palavras (semiótica), mas essa significação não ocorre de dentro para fora, pois é o contexto social que forma o sentido que é dado às palavras.

> A atividade mental do sujeito, assim como sua expressão exterior, se constitui a partir do território social. Em consequência, todo o itinerário que leva a atividade mental (conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (enunciação) situa-se completamente em território social. A personalidade que se exprime revela-se um produto total da inter-relação social (BARRETO, 2002, p. 113).

Como salienta a autora, baseada no pensamento bakhtiniano, o processo de formação da consciência é exterior – interior – exterior, ou seja, recebe-se a palavra, ela é internalizada e devolvida para o exterior. Esse procedimento deve ser observado também na escola. O trabalho com as imagens, a apreensão do espaço geográfico e sua compreensão se darão da mesma forma. Ao observar qualquer tipo de imagem, o aluno fará uma análise a partir daquilo que ele, ao longo do desenvolvimento de sua vida social captou, internalizou e agora irá exteriorizar. Como asseverou Marx, "o movimento do pensamento mais não é do que o reflexo do movimento real, transportado para o cérebro do homem" (MARX apud LENIN, 2006, p. 16). É a consciência social formada a partir do ser social.

2.3.1 O sentido da imagem como recurso pedagógico

No item anterior se trabalhou com algumas definições que permeiam o campo da linguagem, como signos, representações e semiótica. Este caminho não foi percorrido por acaso. Quando se propôs a estudar a imagem, veio a necessidade de se compreender como a leitura das imagens é realizada e simultaneamente foram aparecendo estes termos até então desconhecidos. No entanto, o estudo da linguagem sob esta perspectiva deu o suporte que se buscava para o estudo que se queria realizar. Por isso, agora, procura-se estender para a análise das imagens na escola e, mais especificamente, nas aulas de Geografia, visto que a análise das imagens dos livros didáticos, tema central desta pesquisa, aparecerá no último capítulo.

Como dito há pouco, o uso da imagem não visa excluir o uso do texto escrito, não se permeou por esse caminho, até mesmo porque, sob a perspectiva da semiótica, a leitura da imagem pode se constituir em texto ou, da mesma forma que a imagem, pode vir acompanhada por um. "A semiótica conceitua o texto como um conjunto formal de significação que se manifesta em diversas substâncias da expressão: verbais, visuais, audiovisuais, esculturais, arquitetônicas etc." (BAQUIÃO, 2011, p. 53). Sendo assim, não se quer aqui falar em descentramento da linguagem verbal, mas sim direcionar para o foco de que existem novas configurações no objeto de estudo da linguagem na qual podemos incluir as imagens.

> Temos que partir do fato de que vivemos, mesmo, uma época marcada pela inflação de imagens que populam na captura do nosso olhar. Negar esse fato

> não nos leva a lugar algum, se o que pretendemos é entender a realidade contemporânea. Outra coisa é a forma de compreensão desse fenômeno, que, a meu ver, não deve partir de uma descrição constatativa, mas da busca da relação histórica e material desse processo [...] o "império das imagens" no interior de um amplo questionamento crítico sobre a mercantilização da cultura e a sua massificação. [...] torna-se necessário, antes de tudo, que se compreenda como estas imagens se articulam com o mundo da realidade material, já que toda forma de representação tem um modo de existência determinado (FONTENELLE apud BARRETO, 2002, p. 17).

A citação de Fontenelle elenca alguns pontos que merecem ser discutidos, como a forma como é compreendida a expansão, a mercantilização das imagens e como elas se articulam com o mundo da realidade material. Este último ponto, somando-se aos demais, traz o questionamento se há preparo para se trabalhar com este recurso na sala de aula e se acaso se tem esta dimensão de entendimento a respeito das representações visuais. Nesse sentido é que o aporte teórico se faz necessário para que este recurso possa ser utilizado na perspectiva metodológica deste trabalho.

A imagem possui um cruzamento de aspectos que extrapolam o visual. Ela representa um conjunto de forças e sentidos, valores sociais contraditórios. Pode, a imagem, proporcionar um momento de interação, matéria e instrumento de trabalho em que sujeitos produzem sentidos, um discurso que faz parte da formação histórico-social.

> A constituição discursiva de uma sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas (FAIRCLOUGH, 2001 apud BARRETO, 2002, p. 18).

Trabalhar com as imagens na sala de aula, sob o ângulo da linguagem na perspectiva apresentada por Bakhtin, sugere que ela seja entendida como uma prática que também é social, que não é uma atividade puramente individual. O discurso que pode ser produzido a partir da leitura das imagens pode se transformar num modo de ação e que busque trabalhar com a relação dialética entre o discurso e a mudança social.

Sob esse viés, encontra-se o marxismo e o materialismo que existe no pensamento bakhtiniano. Lendo *Marxismo e filosofia da linguagem*, nota-se um Bakhtin que realiza seus estudos sobre a linguagem assentado na teoria marxista, como já fora mencionado, ou seja, para ele a consciência provém do mundo material, assim como Marx assegurava, criticando o idealismo de Hegel e salientando que era necessário explicar a consciência social pelo ser

social (LENIN, 2006). "É justamente para compreender a *evolução histórica* do tema e das significações que o compõem que é indispensável levar em conta a *apreciação social*" (BAKHTIN, 2002, p. 139, grifos nossos).

Lenin (2006), dissertando sobre os escritos de Marx, ressaltou que este estudou as bases econômicas para explicar o processo da vida social, ressaltando que na produção social da existência humana os homens entram em determinadas relações necessárias, independentes de sua vontade e o conjunto dessas relações de produção material condicionam o processo da vida social. Para ele, era necessário explicar a consciência pelas contradições da vida material. Dialeticamente, portanto:

> Perante ela (a filosofia dialética) nada subsiste como definitivo, absoluto, sagrado; ela mostra a precariedade de todas as coisas [...] a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano (MARX apud LENIN, 2006, p. 20).

Bakhtin, sob esses mesmos argumentos escreveu,

> Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la (BAKHTIN, 2002, p. 139).

E complementa,

> O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo (BAKHTIN, 2002, p. 139).

Sob esta perspectiva, elucidando o marxismo, o pensamento bakhtiniano e a aproximação que existe entre ambos, buscou-se ressaltar, justificando-se primeiramente, como foi feito, que o estudo das imagens, o trabalho com elas em sala de aula, além de permitir o estudo do espaço geográfico, também pode ser estendida para a transformação da realidade social, conhecer o espaço para, então, transformá-lo. Por isso, pode-se falar até mesmo em imagem como práxis, quando se deseja realizar uma leitura dela ancorada por uma

base consistente teoricamente, almejando uma possível análise que resulte em uma ação transformadora.

Nesse aspecto, atenta-se para o uso da imagem como meio de manipulação. Assim, como ela pode servir de instrumento para incitar a criticidade, ela também pode servir para enganar ou manipular, da mesma forma que educa, também engana.

A imagem também assume a função de campo científico que permite a visualização de fenômenos. Na Geografia, este é um importante recurso, que amplia as possibilidades do estudo dos fenômenos geográficos. Além de observá-los nas imagens, também se consegue interpretá-los.

> As reflexões, os estudos e a pesquisa na Geografia têm considerado a imagem um recurso didático de extrema importância para o ensino da disciplina por entendê-los como representação primordial para a compreensão do espaço geográfico (FRANCISCHETT, 2012, p.141).

Porém, não se pode ficar na imagem apenas como objeto e se esquecer de sua representação. Enquanto objeto, ela pode transmitir naturalidade, sendo passivamente aceita. Joly (2010) ressalta que uma das maiores especificidades do uso da imagem com objetivo pedagógico é escapar da sua manipulação e fala das garantias de liberdade intelectual que esta análise pode proporcionar. Por isso, os alunos precisam aprender a utilizar as imagens, explorando suas significações e não apenas seus sinais.

Mas, para trabalhar com as imagens com intuito pedagógico, deve haver uma contrapartida. Alunos e professores devem estar envolvidos nesse processo que ocorre gradativamente, é um processo que se inicia ainda nas séries iniciais, passando por diferentes estágios de complexidade, até atingir, na educação básica, seu ponto de "saturação" que seria o ensino médio.

Os professores, ao optarem por utilizar imagens em suas aulas, precisam definir seus objetivos, que devem ser conduzidos de acordo com sua perspectiva metodológica. Uma vez mais se ressalta a importância do método. Ele se torna ferramenta essencial para o trabalho em sala. Método, objetivos, metodologias e uma teoria bem fundamentada conduzem o uso das imagens de maneira coerente com um projeto de trabalho, escapando, portanto, do risco de ficar só na análise, ou seja, é preciso transcender essa fase, possibilitando que se possa fazer alguma coisa em favor da mudança da realidade posta. Como salienta Foerste (2004), é um processo que compreende: analisar – interpretar – intervir.

A autora atenta também para o fato de que, atualmente, a sociedade passa por um processo de transformação complexa e conflitante, que atinge as formas de organização do mundo da produção e "compreender esse complexo momento e buscar interferir conscientemente e coerentemente nos seus rumos é um desafio colocado para o homem hoje" (FOERSTE, 2004, p. 16) e aparece com mais força ainda nos espaços escolares, por isso a ciência geográfica escolar se coloca à frente do estudo do espaço e dos fenômenos sociais que o envolvem e, para tanto, lança-se mão de diferentes ferramentas e, entre elas, as imagens, assunto esse que será retomado no último capítulo deste trabalho.

2.3.2 O uso de imagens no ensino de Geografia: uma leitura a partir das DCE'S e PCN'S

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's), as imagens aparecem definidas como fotografias, slides, charges e ilustrações. Tais Diretrizes suscitam seu uso desde que utilizadas para a problematização dos conteúdos e que sejam exploradas à luz dos seus fundamentos teóricos conceituais. Também condenam seu uso apenas como mera ilustração daquilo que o professor explicou.

No seu texto, as DCE's repudiam também o caráter de verdade que a imagem passa e solicitam aos professores que coloquem as imagens sob suspeita, evitando o *status* de verdade absoluta. É bom se ter em mente que:

> É necessário que esses recursos sejam colocados sob suspeita, evitando seu *status* de verdade, e que os olhares e abordagens dados aos lugares e aos conteúdos geográficos sejam questionados pelo professor e pelos alunos (PARANÁ, 2008, p. 82).

O documento traz como sugestão que se realize uma pesquisa após utilizar a imagem que se fundamente nas categorias de análise da Geografia. Justifica que

> O papel que lhe cabe: problematizador, estimulador para pesquisas sobre os assuntos provocados pelo filme [imagem], a fim de desvelar preconceitos e leituras rasas, ideológicas e estereotipadas sobre lugares e povos (PARANÁ, 2008, p. 82).

Um aspecto positivo citado pelas DCE's é que o uso das imagens deve estar voltado para a análise das categorias, auxiliando na formação de conceitos geográficos, sendo este

ponto relevante, pois muitas vezes, os alunos têm dificuldade de formar conceitos geográficos, e a imagem pode ser um importante suporte.

Segundo as DCE's, o uso de imagens não animadas, como meio auxiliar para a formação de conceitos geográficos, é um ponto de partida para sua *observação e descrição*. Porém, o uso de imagens não deve permanecer nisso. Ressalta-se que o primeiro contato com as imagens pode ser realizado por meio da observação dos elementos contidos nela, também pela sua descrição, mas o trabalho com imagens não deve permanecer apenas nesse processo, que se poderia dizer, que se trata da fase inicial da análise. É o momento em que se identifica os sinais contidos nela, mas para que haja a compreensão, os signos devem ser colocados em evidência, para que se obtenha a significação daquilo que está sendo retratado.

Mas as DCE's complementam que, após realizar a observação e a descrição, o "professor e os alunos devem partir para pesquisas que investiguem: Onde? Por que esse lugar é assim? Enfim, propõem-se pesquisas que levantem os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, naturais da paisagem/espaço em estudo" (PARANÁ, 2008, p. 83). Mas a impressão que causa é que neste documento a pesquisa é um fim e não um meio, ou seja, o trabalho com as imagens em sala de aula se encerra com a pesquisa, não se ressalta o posterior, os resultados, tampouco o seu uso a partir do material didático do aluno ou sua discussão em sala de aula com a mediação do professor.

Nossa crítica às DCE's é que em momento algum elas trabalham com imagens como linguagem, tampouco trazem as concepções de signos ou semiótica. Essa discussão poderia aparecer, primeiramente, porque o encaminhamento metodológico das DCE's é considerado materialista histórico, em que se encaixaria perfeitamente a discussão que se fez aqui sobre imagens. Em segundo lugar, porque não restam dúvidas da importância das representações visuais para o estudo das categorias geográficas. E terceiro, porque auxiliariam os professores no trabalho com imagens em sala de aula.

Nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) há uma atenção especial direcionada para o uso das tecnologias, ou seja, para o domínio das tecnologias da representação de base matemática, sendo sua aplicação voltada para a escala e para a Cartografia. E é dentro do caráter de pesquisa que devem ser buscados os procedimentos que permitam o emprego das tecnologias.

Os PCN's salientam que, na Geografia, os conceitos é que devem ser privilegiados, muito mais que os conteúdos, pois "um mesmo elemento pode ter uma base conceitual

diferenciada, o que justifica plenamente a importância da priorização dos conceitos num nível de ensino da disciplina e de suas articulações na área de Ciências Humanas" (BRASIL, 2003, p. 55). Com isso, os PCN's almejam um ensino de Geografia que não assuma um caráter informativo, mas uma forma de construção de conhecimento reflexiva e dinâmica, criativa e que possibilite aos alunos entenderem o dinamismo que rege a organização da sociedade atual.

Os conceitos, segundo o documento, não são prontos e acabados e, trabalhar com eles, permite incluí-los em outros contextos, pensando um mundo de forte transformação.

Com base nisso, os PCN's apontam a importância de trabalhar com a análise do real, e assim dar à disciplina um caráter eminentemente científico e de pesquisa e é, com esse sentido, que deve ser empregado o uso das tecnologias. Desta forma, são propostas três perspectivas de trabalho: representação-comunicação, investigação-compreensão e contextualização sociocultural.

O primeiro grupo corresponde, segundo o documento, aos procedimentos centrados na linguagem e nos códigos. É, portanto, aquele no qual se prende a atenção. Como linguagem entende-se aquilo que permite a comunicação uns com os outros, podendo ser gritos, vozes, sons, expressões artísticas, fotografias, imagens, olhares, gestos, textos ou quaisquer elementos linguísticos colocados à disposição dos indivíduos para servir de comunicação. Os códigos podem ser aqui entendidos como um sistema de símbolos que permitam a representação de uma informação. Porém, no documento oficial, os PCN's, linguagens e códigos não aparecem especificados, cabendo aos professores realizar a interpretação.

> O registro e a comunicação são elementos indispensáveis para a construção dos princípios científicos da disciplina e, tendo em conta de que os educandos devem ser também pesquisadores, é preciso que constem entre as suas competências aquelas que os levem ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos, que lhes permitam documentar os registros como forma de comunicação, permitindo também a troca de informações dentro da disciplina e no contexto da própria área e das demais áreas (BRASIL, 2003, p. 60).

A relação com a linguagem e os códigos parece um pouco desconexa, pois não apontam mecanismos ou possibilidades para que estes dois elementos sejam trabalhados em sala de aula e, logo em seguida, apresentam o trecho citado anteriormente em que fica evidente que é preciso que os alunos desenvolvam técnicas e procedimentos que permitam

documentar os registros, mas, em momento algum, trabalha com termos que explorem as formas de comunicação que, como foi visto, são muitas, tampouco fala do procedimento que envolve o aprender a explorar os recursos que visam a comunicação como imagens, mapas, fotografias, gravuras, entre outros. A troca de informação é necessária e é parte importante do processo, mas saber utilizar de maneira coerente e consistente os meios pelos quais se comunicam é igualmente necessário. Não é conveniente prender somente à forma, mas sim à forma e ao conteúdo.

Com a representação e a comunicação, os PCN's esperam que os alunos possam:

• Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados;

• Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográficas e geográficas como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos (BRASIL, 2003, p. 61).

Observa-se que a representação e a comunicação estão restritas aos mapas, gráficos e tabelas. Isso se justifica fundamentando-se na abordagem que os PCN's realizam focando no uso das tecnologias em que os alunos precisam estar aptos a trabalhar com estes modelos. Como será visto no quarto capítulo, esse tipo de representação é de suma importância para o estudo da ciência geográfica e comumente mais utilizada, mas existem outras perspectivas de uso, as quais não aparecem assinaladas aqui. Também se critica o fato de não mencionarem outros tipos de representações, como fotografias, desenhos, charges, etc. Nota-se que o uso destes modelos está estritamente relacionado à tecnologia em si, reafirmando que é preciso saber utilizá-la e aplicá-la, mas não salientam sobre a importância de saber utilizar estes recursos como instrumento de mudança social, tampouco colocam em evidência o ser humano com prioridade nesse processo.

O enfoque dado à habilidade de trabalhar com tecnologias está assentado sob a lógica capitalista, como salienta Foerste:

> As discussões no final do século XX e início do século XXI têm apontado para uma nova crise do capitalismo e a reciclagem do projeto educativo visando atender às novas exigências postas pela *Terceira Revolução Industrial* ou *A Revolução Informática*. Nessa, pela crescente automação dos postos de trabalho criativos (FOERSTE, 2004, p. 111).

Não foi possível encontrar nos PCN's qualquer enfoque direcionado para o uso de imagens, pelo menos na parte específica de Geografia. A leitura dos mapas, tabelas e gráficos nem ao menos aparecem relacionados com linguagem, visto que falam de comunicação. A discussão é escassa e quase sempre inexistente. Pois,

> Acredita-se cada vez mais que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, a imagem didática deve ser mediada, cada vez mais, por concepções de ensino que garantam apoio para o campo do conhecimento que é a área da linguagem (FRANCISCHETT, 2012, p. 142).

Considerando que os PCN's focam o ensino na preparação do aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio, poderiam contribuir muito mais para o processo de leitura das imagens, principalmente porque a disciplina de Geografia se utiliza muito de diversos tipos de representação nesses exames nacionais. Sendo assim, o enfoque dado não foi considerado satisfatório e, em nenhum momento, encontraram-se quaisquer destaques para as imagens contidas nos livros didáticos.

Somando-se a isso, tem-se o fato de que as universidades responsáveis pela formação de professores também trabalham, de maneira muito efêmera, o uso de imagem nas aulas de Geografia. Não há nenhuma disciplina que possa contemplar esse conteúdo, fazendo com que cada professor universitário encontre meios de inserir a discussão em suas aulas. Pode-se imaginar como isso repercute na escola. Os professores chegam da universidade com pouco repertório de discussão sobre o tema, e os documentos oficiais, que poderiam sanar este espaço vazio, não dão o suporte necessário.

Nesse sentido, cabe ao professor buscar fundamentação teórica e embasamento metodológico para poder trabalhar de maneira coerente com essa forma de linguagem em suas aulas. O professor precisa aprender a ser decodificador da imagem. Quando isto é realizado, pode-se falar de avanço, porém, quando o uso da imagem fica no uso pelo uso, os avanços não são significativos, e o universo que pode ser explorado e compreendido a partir da imagem fica, infelizmente, inexplorado, por isso, pesquisas deste tipo podem ser de grande valia.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Os estudos realizados sobre o livro didático tornaram-se recorrentes desde 1984, quando foi realizada a primeira dissertação sobre o tema (SILVA, 2006), envolvendo discussões variadas, sujeitas a diferentes leituras interpretativas. O fato de cada vez mais pesquisadores escolherem o livro didático como seu objeto de estudo faz dele um alvo ora de críticas, ora de elogios, elencando problemáticas que envolvem a relação ensino-aprendizagem, professores, alunos, formação, currículo, entre outras instâncias de análise.

Silva (2006)[9] realizou um exaustivo e excelente levantamento, em sua dissertação de mestrado, dos trabalhos (dissertações e teses) que tinham como foco de pesquisa o livro didático em diferentes áreas. Na década de 1980, os números ainda eram pouco expressivos, sendo quatro no total, enquanto que na década de 1990 esse número se elevou para 14 e, num curto espaço de tempo, 2000 a 2004, apareceram 16 trabalhos, sendo que 48% deles estão vinculados à Geografia. Entre os trabalhos relacionados à Geografia, sua evolução entre as décadas de 1980-2000, é possível verificar no gráfico 3.1.

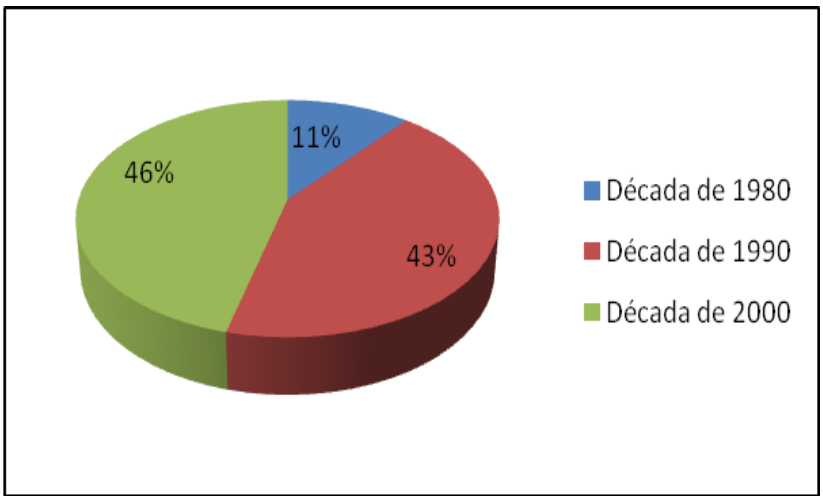


GRÁFICO 3.1 - Pesquisas realizadas sobre o livro didático na área de Geografia (1984-2004)
Fonte: SILVA, Jeane Medeiros; 2006. Org. Pela autora, 2012.

[9] A autora realizou um levantamento de dissertações e teses que tinham como foco de estudo o livro didático sob diferentes eixos temáticos. Citaram-se apenas alguns exemplos, mas é uma importante referência para quem busca autores e temas estudados.

A maior parte dos trabalhos está pautada na análise do conteúdo, que inclui estudos sobre a paisagem, espaço geográfico, urbanização, conceitos geográficos, ambiente, natureza, entre outros, sendo que, até este período, apenas dois trabalhos estavam relacionados às representações imagéticas, que são as teses de doutorado de (TONINI, 2002) e (PASSINI, 1996).

Por diversos motivos, esse número tem se elevado consideravelmente, inclusive na variedade de temas pesquisados e relacionados, constituindo um verdadeiro banco de dados sobre os compêndios didáticos, até mesmo porque, desde a década de 1980, os livros didáticos passaram por importantes transformações, tanto em sua formulação didática e pedagógica, quanto em sua política pública, sobretudo, os livros didáticos do Ensino Médio.

Em consulta ao site da Capes[10], foram encontrados cinco trabalhos entre teses e dissertações sobre imagem e livro didático de Geografia:

1) Carlos Miguel Delgado de Carvalho: A imagem como recurso didático. Um estudo de caso - Geografia do Brasil (1913) e Geografia Física e Humana (1943) (SCABELLO, 2004). Nesta tese, a autora buscou apresentar o resultado do levantamento documental referente ao Prof. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e, entre eles, as referências sobre os compêndios de Geografia e o material iconográfico por ele produzido. Analisou os livros didáticos "Geografia do Brasil" (1913) e "Geografia Física e Humana" (1943) por apresentarem imagens de autoria de Delgado de Carvalho, mas, também, por representarem dois momentos distintos da história da Geografia no Brasil.

2) A imagem no ensino de Geografia: a prática dos professores da rede pública estadual de Ponta Grossa, Paraná (PIMENTEL, 2002). A dissertação de mestrado de Pimentel (2002) investigou os procedimentos adotados por professores de Geografia na utilização de fotografias convencionais, fotos aéreas e imagens de satélites, na relação ensino-aprendizagem dessa disciplina para alunos do ensino fundamental, da rede pública estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR.

3) O bloco-diagrama na representação do relevo no 1º ano do Ensino Médio: uma análise a partir dos recursos cartográficos presentes em livros didáticos de Geografia (VIEIRA, 2005). Nesta dissertação de mestrado, a autora pesquisou sobre o bloco-diagrama

[10] A Capes disponibiliza dados a partir de 1987, com a ressalva que algumas faculdades e universidades não exigem cópias digitalizadas, portanto, trabalhou-se com os resultados disponibilizados, tendo a consciência que pode haver mais trabalhos sobre tal assunto.

como um dos recursos utilizados na representação do relevo nos livros didáticos de Geografia. A pesquisa procurou refletir sobre quais são as contribuições da utilização do bloco-diagrama na representação do relevo no ensino de Geografia, analisando livros didáticos de Geografia de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

4) O Tesouro dos Mapas - A Cartografia dos Livros Didáticos de Geografia do Ensino Fundamental (LIMA, 2007). Esta pesquisa constitui-se também em uma dissertação de mestrado, em que a autora realizou uma análise qualitativa de uma coleção de livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental composta de quatro volumes - um para cada série do Ensino Fundamental - a fim de verificar a importância dos mapas nos livros didáticos de Geografia para a aprendizagem do conhecimento geográfico.

5) O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa (BUENO, 2003). Na sua dissertação de mestrado, a autora retomou a construção de Amazônia ao nível do imaginário, através dos discursos vinculados a ela desde a chegada do colonizador ao Novo Mundo, privilegiando-se a representação elaborada nos últimos 50 anos, destinando uma parte do seu trabalho ao estudo dos livros didáticos de Geografia e a representação da Amazônia.

Como é possível notar, o livro didático se tornou um objeto de estudo, pois está diretamente relacionado com o processo de aprendizagem do aluno, o que desperta um olhar mais atento sobre ele.

> O livro didático, enquanto instrumento auxiliar para a prática do professor e do aprendizado do educando, é um simples objeto, passível e maleável; mas quanto à sua constituição, tem uma dinâmica própria, pois não é isento do debate que o anula e o re-constrói, ou seja, responde pela produção do ensino (SILVA, 2006, p. 37).

Como a autora mesma cita, ele está passível de análises diversas, como se verificou nos cinco trabalhos mencionados, pois cada obra, cada coleção possui sua dinâmica própria. Com isso, bem como diferentes estudos realizados sobre ele, voltou-se para as imagens que compõem esse material didático e sua possibilidade de compreender o espaço geográfico. Muitos pesquisadores já realizaram ou vem realizando a tarefa de estudá-las em suas mais diferentes abordagens, focando em diferentes temas, o que demonstra que o estudo de suas imagens também é dinâmico e que discuti-lo é tão necessário como acaba sendo, muitas vezes, o seu uso na sala de aula.

Como é possível verificar, esse material é produzido tendo como principal finalidade o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. “A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, *das ilustrações*, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem”* (LAJOLO, 1996, p. 5 grifos do autor). Devido a isso, a qualidade de seus conteúdos e informações deve ser levada em conta na hora da escolha.

O livro didático consiste em um material impresso, planejado e construído por diferentes autores, cuja finalidade é a produção final de um material que possa ser comercializado para atender a função de auxiliador ou facilitador no processo de construção e apropriação do conhecimento, tornando-se um instrumento específico de ensino formal e científico. Contudo, sobre o professor recai a responsabilidade de resgatar aquilo que o aluno sabe e conhece a fim de dialogar com esse conteúdo científico, pois é nesse processo que o conhecimento avança.

Mas essa questão é ainda mais polêmica, pois de maneira quase inevitável a responsabilidade do uso do livro didático recai sobre o professor. Muitos livros didáticos possuem erros, teorias não fundamentadas, fazem insinuações preconceituosas, dados e informações não atualizadas, informações científicas que não são de todo verdadeiras, exercícios monótonos e pouco instigantes, falta de sentido nas atividades que propõem e que muitas vezes, querendo ou não, estes livros estão nas mãos dos alunos, sendo tomados como verdades únicas.

Muitos autores que estudam o livro didático e que possuem inúmeras publicações sobre o tema, entre eles Lajolo (1996), afirmam que, quando se tem um livro didático com qualidade questionadora e que é, muitas vezes, “autoritariamente” imposto, recai sobre o professor o esforço extra de evitar ou, pelo menos, atenuar as consequências danosas deste instrumento, personificando seu uso e selecionando conteúdos a partir de um planejamento. O livro ruim, na concepção da autora, além de não favorecer a aprendizagem, deseduca os alunos e, para tanto, em determinados momentos é preciso alertá-los alunos que certos conteúdos do livro didático merecem ressalvas.

> Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que

> modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe (LAJOLO, 1996, p. 8).

Para Silva (1996), o uso indiscriminado e indevido do livro didático gera uma falta de diálogo entre professor, livro e aluno, fazendo com que o aluno, ao invés de interagir com o professor, tendo-a como horizonte para a aprendizagem, passe a interagir apenas com o livro, tornando-o um ponto de partida e de chegada.

O professor continua tendo papel insubstituível no processo do ensino/aprendizagem. O livro didático tem o papel de instruir, orientar, informar, mas o processo de formação, educação escolar e humana, não pode se dar sem a participação do professor (SILVA, 1996).

Essa relação com o livro didático se torna bastante complexa na escola, tanto do seu uso pelos alunos quanto pelos professores. Ele pode ter seus aspectos positivos e negativos, seu uso não é dispensável desde que ele não reduza a capacidade de análise e a criticidade dos alunos, mas, pelo contrário, potencialize-as. De qualquer maneira, ele está presente nas salas todos os dias, com as mais diversas disciplinas e é sempre relevante discutir sobre ele, desde que essas discussões possam servir para uma mudança positiva. Ressalta-se a importância das pesquisas com livros didáticos que visam contribuir e auxiliar o trabalho do professor com esses materiais didáticos.

Dada a especificidade que o livro didático possui e para a qual é criado, deve-se atender aos parâmetros de qualidade, fazendo-se uma análise estrutural e organizacional que permita compreender que eles são produzidos de acordo com os objetivos que se pretende atingir nas determinadas disciplinas para os quais são criados.

> Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Sobre isso, Machado (1996) disserta, afirmando que uma boa parte dos professores abdica de um encaminhamento para os conteúdos do currículo fazendo com que os conteúdos do livro didático cumpram este papel, conformando-se acriticamente com o encadeamento de temas propostos pelo autor e o que o que vai importar é trabalhar todas as unidades, todos os capítulos, resolver com os alunos os exercícios mais simples, descrever algumas imagens, pedir para copiar alguns gráficos e terminar junto com o ano letivo o último capítulo.

Isso gera, segundo o autor, uma cristalização dos percursos, ou seja, os livros são adotados por três anos e, nesses três anos, o planejamento será o mesmo, percorrendo-se o mesmo percurso, havendo mudança apenas quando mudar o livro novamente. Isso faz com que os professores, após os três anos, escolham livros da mesma editora, porque é mais fácil trabalhar com materiais conhecidos do que desconhecidos.

Uma série de questões deve ser levada em conta, tanto da produção, adoção e distribuição das obras, quanto da formação dos professores. É uma questão que não pende apenas para um lado da balança. O livro mais adotado e o que fica melhor classificado por não possuir erros conceituais não corresponde necessariamente àquele que possibilita um trabalho mais aprofundando em sala de aula, o que é no mínimo contraditório (MACHADO, 1996).

A respeito disso e da responsabilidade que recai sobre os professores para selecionar o livro, sabendo que ele irá auxiliar no processo ensino/aprendizagem, é necessário:

> Que o professor tenha clareza quanto a seus objetivos, antes de fazer a escolha de um título. Mas é necessário, também, que ele disponha de informações sobre livro didático num contexto amplo, de forma a apoiar uma análise crítica que permita uma adequada comparação e seleção do material a ser utilizado em aula (SCHÄFFER, 2003, p. 137).

Esta análise se torna necessária, sobretudo, porque o cotidiano escolar revela que o livro didático é um instrumento de uso contínuo, quase que exclusivo e que se transformou no único meio de acesso às informações, de leitura e que os debates são realizados apenas a partir do que ele traz, portanto, considerando o seu uso quase exclusivo, é que se torna preciso relativizar suas imagens.

Quando ocorre o processo de seleção por parte dos professores, é necessário analisar a sequência temática (conteúdos, capítulos, unidades). Deve-se certificar se eles estão dispostos de forma sequencial, coerente e condizente com a série ou ciclo, organização das atividades (como estão propostas), linguagens (verbais e visuais), o que se torna possível com o material disponibilizado pelo MEC – o Guia do PNLD, que trataremos mais adiante.

3.1 CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A história do livro didático começa efetivamente no Brasil a partir de 1930. Nesse período, os livros didáticos eram, em sua maioria importados, pois os compêndios brasileiros eram mais caros que os estrangeiros. Com a crise mundial vivenciada após 1929 e a queda da moeda nacional, os livros brasileiros passaram a competir com os vindos de outros países. Isso culminou na criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, durante o Estado Novo, para assegurar a divulgação e distribuição dos livros de interesse educacional (FREITAG, MOTTA E COSTA, 1987).

Este órgão estava subordinado ao Ministério da Educação (MEC) e, em 1938, o Decreto Lei 1006/38 definiu o livro didático como "[...] compêndios que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares" e criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNDL) para examiná-los e julgá-los. Somente em 1985, através do decreto 91.542/85, é que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo entre outras modificações: permitir que o professor escolha o livro que irá utilizar e transformá-lo de descartável (utilizável apenas por um ano, pois continha caderno de exercícios) em reutilizável (válido por três anos) (SCHÄFFER, 2003).

Segundo informações retiradas do site do MEC em 2012, o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos (criado em 1996) com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira.

Desde então o MEC tem procurado aprimorar e melhorar a qualidade dos materiais didáticos através do processo de avaliação e distribuição do PNLD. A partir desse processo de

avaliação, esperam-se livros cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores (PAVÃO, 2006).

Nas últimas décadas, as políticas públicas envolvendo a leitura e a avaliação do livro didático passaram por um processo de consolidação e de aprimoramento, melhorando seus critérios avaliativos, bem como melhorando a qualidade do Guia do Livro Didático destinado ao professor. "Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos" (LAJOLO, 1996, p. 4).

Inclui-se entre os avanços destas políticas públicas a distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio, pois, até então estes livros eram adquiridos com recurso do próprio aluno. Em 2003, foi criada uma resolução que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com distribuição parcial. Em 2012, o Governo Federal assegurou a distribuição integral para todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, distribuindo no total 79.565.006 livros com um investimento total de R$ 883,4 milhões, como demonstra a tabela a seguir:

TABELA 3.1 – Distribuição de livros para o Ensino Médio

Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/PNLD EM)
Ensino Médio

Ano de aquisição	Ano do PNLEM (Ano letivo)	Alunos Benficiados	Escolas Beneficiadas	Livros	Investimento*	Atendimento
2004	PNLEM 2005	1.304.477	5.392	2.705.048	47.273.737,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos do 1º ano - Norte e Nordeste
2005	PNLEM 2006	7.012.619	13.253	12.581.620	143.834.244,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos dos 3 anos, em todo o país.
2006	PNLEM 2007	6.896.659	15.570	9.175.439	124.275.397,18	Livros de Biologia para todos os alunos e reposição dos livros de Português e Matemática nos 3 anos.
2007	PNLEM 2008	7.141.943	15.273	18.248.846	221.540.849,41	Livros de História e Química para todos os alunos e reposição dos livros de Portugês, Matemática e Biologia nos 3 anos
2008	PNLEM 2009	7.249.774	17.276	43.108.350	504.675.101,27	Livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia para todos os alunos e reposição dos livros de História e Química nos 3 anos.
2009	PNLEM 2010	7.630.803	17.576	11.189.592	137.563.421,71	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.
2010	PNLEM 2011	7.669.604	17.658	17.025.196	195.965.779,98	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.
2011	PNLD EM 2012	7.981.590	18.862	79.565.006	883.479.200,00	Atendimento integral, para todos os alunos do Ensino Médio.

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.

Fonte: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos

A universalização do uso destes compêndios e a aquisição para o Ensino Médio representou um avanço significativo para a educação brasileira, considerando-se que desde

1929 existem as políticas de legislação do Livro Didático. Foram necessários 80 anos para que houvesse a distribuição integral das obras didáticas, incluindo Ensino Fundamental e médio.

Ao longo do tempo, o PNLD foi melhorando significativamente, não só em termos de distribuição, mas passou a tratar com muito rigor a qualidade das obras, estabelecendo novos critérios para o processo de seleção, permitindo o acesso a obras com qualidade expressiva.

O PNLD, além das atribuições já mencionadas, também dá os princípios gerais de cada disciplina. Os da Geografia estão assim definidos:

> A Geografia é uma ciência que estuda os fenômenos da natureza e da sociedade e sua distribuição espacial. O objetivo da Geografia é compreender a dinâmica espacial que se desenvolve diacronicamente (evolução ao longo do tempo) e sincronicamente (ao mesmo tempo), produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Esse objetivo deve ser alcançado a partir de um corpo de conhecimentos baseados em conceitos, como os de natureza, paisagem, território, região, lugar, tempo, espaço, cultura, sociedade e poder (PNLD, 2007).

A respeito disso e dos livros didáticos, Sposito (2006) ressalta que uma característica importante destes compêndios de Geografia é que eles possam, em sua estruturação final, dar a possibilidade de elaborar e trabalhar com conceitos específicos da Geografia, tais como os que foram mencionados no primeiro capítulo desta dissertação.

Entende-se que o livro fornece a possibilidade de se trabalhar com diferentes linguagens (discutidas no segundo capítulo) e, neste caso, incluem-se as imagens como um significativo meio de elaborar e trabalhar com conceitos da Geografia, como será contemplado no último capítulo.

O Guia do PNLD apresenta em sua estrutura parte destinada à avaliação das imagens, bem como, no Edital do PNLD, constam os critérios que devem ser obedecidos quanto às imagens que compõem as obras didáticas, como será observado no próximo subitem.

3.2 O QUE DIZEM O EDITAL E O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD (2012) DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS IMAGENS

Vive-se, atualmente, em um mundo que flui diante de inúmeras transformações e que se mostra demasiadamente dinâmico. Isto posto, a escola coloca-se como um importante lugar onde essa dinâmica pode ser compreendida a partir de diferentes linguagens precisando

interagir com elas. Para Lajolo (1996), o livro didático é um importante portador para elas e que, como ele não é constituído apenas de linguagem verbal, é importante que todas elas sejam igualmente eficientes, pois ele é um material que possibilita diferentes leituras e possui diferentes leitores. Deste modo, torna-se relevante compreender como uma dessas linguagens – *a imagem* é abordada pelo programa que seleciona e avalia estes materiais.

O guia de livros do PNLD[11] foi criado com o intuito, como o nome já sugere, de guiar o professor na escolha do livro didático que será adotado pelos próximos três anos, expondo os comentários dos avaliadores sobre cada obra, discutindo uma série de elementos. Isso permite que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado sobre os livros antes de realizar sua escolha e contribuindo para que essa escolha seja consciente e que melhor se adapte à realidade da escola e dos alunos.

O último Guia de livros PNLD (2012) de Geografia do Ensino Médio foi analisado para se verificar os apontamentos feitos com relação às imagens que os compõem.

O objetivo do Guia do PNLD:

> Oferecer aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras obras que foram analisadas e selecionadas, considerando-se a correção dos conceitos e informações básicas, sua atualidade, sua pertinência e adequação no trato dos temas de cada componente curricular em análise – no nosso caso, a Geografia –, e a inserção dos fundamentos necessários para a formação de cidadãos, em um mundo diverso, complexo e multidimensional (GUIA DO PNLD, 2012, p. 7).

Nota-se que há uma preocupação em selecionar materiais que possuam um rigor de qualidade, considerando-se diversos quesitos, e, para tanto, seleciona-se professores de diferentes universidades do país para realizar a avaliação dos livros didáticos e julgar aqueles que estão aprovados e aptos para a segunda fase que é a escolha por parte dos professores.

No PNLD de 2012 foram inscritas 18 coleções, sendo aprovadas 14. Os critérios utilizados são comuns a todos os componentes curriculares e são os seguintes:

> 1- respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
> 2- observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

[11] O Guia de livros do PNLD encontra-se disponível para *download* no site do Portal do Mec.

> 3- coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
> 4- correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
> 5- observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
> 6- adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (GUIA DO PNLD, 2012, p. 10).

Enquanto consideradas como critério específico de avaliação, as imagens não são citadas, mas aparecem como proposta pedagógica na qual o que se avalia são os "diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem e a representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações" (GUIA DO PNLD, 2012, p. 14).

No Guia do PNLD (2012) consta a ficha de avaliação dos títulos (obras) que deverá ser preenchida pelos seus avaliadores. Entre outros itens, consta a parte destinada às ilustrações (mapas, cartogramas, tabelas, gráficos, imagens de satélite, fotografias, entre outros). Os questionamentos e reflexões propostas aos avaliadores são as seguintes:

- Explora as várias funções que as ilustrações podem exercer no processo educativo, extrapolando o papel estético e apenas decorativo? São claras, precisas e de fácil compreensão? Problematizam, despertam curiosidade e motivam o educando?

- Reproduz adequadamente, para o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno de Ensino Médio, a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos?

- As legendas dos mapas e demais ilustrações são adequadas e claras, e a escala é utilizada corretamente?

- As imagens são acompanhadas dos respectivos créditos e locais de custódia? Gráficos, tabelas e mapas fazem referência às fontes e datas e possuem títulos? Indica-se corretamente a autoria dos mapas? (GUIA DO PNLD, 2012, p. 110-111).

Posteriormente, é solicitado aos avaliadores da coleção, no que concerne às ilustrações, que dissertem sobre seus aspectos positivos e negativos.

Outros itens possuem pontos que merecem ser destacados, pois se referem diretamente às imagens, como por exemplo, se a linguagem cartográfica e gráfica está adequada ao estágio cognitivo do aluno e a abordagem dos conhecimentos geográficos; se os conceitos e informações são exploradas com recursos gráficos. Com relação ao Manual do Professor contido em todas as obras didáticas destinadas ao professor, é avaliado se nele

contêm informações complementares e orientações que auxiliam o trabalho com as ilustrações (mapas, cartogramas, tabelas, gráficos, imagens de satélite, fotografias, entre outros) (GUIA DO PNLD, 2012).

Nos itens mencionados, observa-se que nenhum deles faz menção diretamente às categorias da Geografia, o que é considerado um ato falho, pois, no Edital do PNLD, consta que os títulos de Geografia devem permitir ao aluno conhecer e compreender estas categorias. Esse é um item de grande importância que não poderia deixar de fazer parte dos itens avaliativos, principalmente na parte destinada, especificamente, às ilustrações.

Deste modo, pode-se afirmar que o processo de avaliação realizado pelo PNLD leva em consideração pontos fundamentais a serem analisados com relação às ilustrações, principalmente se as obras exploram adequadamente estas ilustrações e se elas estão adequadas para serem trabalhadas em sala. Tudo isso demonstra a importância que as imagens assumiram no livro didático, mas deixam a desejar quanto à representação e compreensão das categorias geográficas, pelas ilustrações.

> Entre os critérios classificatórios consta toda a parte de ilustrações, representações cartográficas, gráficos, tabelas e quadros. Verificou-se que essa área, de grande importância para a geografia, sempre foi muito deficiente [...]. O trabalho de avaliação sanou parte desses problemas, mas infelizmente não foi possível eliminá-los totalmente (PELUSO, 2006, p. 132).

Segundo a autora, alguns livros possuem erros tão graves com relação a isso que passam para os critérios eliminatórios, mas é interessante observar que a melhora visível nos livros didáticos com relação às ilustrações ocorreu devido a uma nova reestruturação no seu processo de avaliação.

No guia do PNLD 2012 foram realizadas resenhas sobre as 14 obras aprovadas e cada uma contém comentários a respeito das ilustrações, comentários curtos e não muito aprofundados. Porém, permitem que o professor saiba minimamente a respeito das imagens de cada obra[12]. Em muitos casos, várias editoras encaminham às escolas suas obras para que o professor, além de contar com o guia do PNLD para auxiliar no processo de escolha, também possa ter a própria obra em suas mãos. Deste modo, a avaliação das imagens pode ser realizada pelo professor antecipadamente e com a obra em mãos.

[12] No quarto capítulo ver-se-á a avaliação do Guia sobre as imagens da obra que analisamos.

Verificou-se, também, o *Edital de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 – Ensino Médio.*

O Edital de seleção de 2012 contém, rigorosamente, os elementos que devem e que não devem conter nas obras, indicando características que culminam com a sua exclusão. Como o objeto de investigação são as imagens, analisa-se o que o edital aponta com relação a elas, destacando que serão passíveis de exclusão as obras que "utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado [...] conceitos e informações, em exercícios, atividades, **ilustrações ou imagens**" (EDITAL PNLD, 2012, p.20, grifo nosso).

Nota-se que existe uma preocupação com a utilização contextualizada e correta das ilustrações, demonstrando que elas fazem parte do processo de avaliação e que podem inclusive eliminar obras que estejam inscritas no edital.

Mostra-se item de relevância, a preocupação com as ilustrações, de tal modo que o Edital apresenta em item específico no que diz respeito às ilustrações, que elas devem:

> 1- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; 2- ser claras e precisas; 3- retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; 4- quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados; 5- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas; 6- apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas; 7- apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço (EDITAL PNLD 2012, p. 21).

Agora, de maneira mais detalhada, pode-se compreender quais critérios são levados em consideração com relação à imagem, sendo todos eles pertinentes, mas igualmente comuns a todas as disciplinas. O item sete é o que mais se aproxima da discussão que se realizou nesta dissertação e que faz referência direta aos conteúdos específicos da Geografia.

Além dos critérios eliminatórios comuns de avaliação já mostrados, são apresentados, no Edital (2012), os princípios e os critérios eliminatórios específicos a serem observados em todas as áreas. Estes critérios são recorrentes dos PCN'S. Portanto, todos os livros produzidos devem seguir este documento oficial e, no caso do Paraná, que possui suas próprias diretrizes, os livros adotados podem apresentar discordância quanto à sua orientação metodológica.

Entre os componentes curriculares da Geografia apresentados no Edital e embasados nos PCN'S e suas especificidades está:

> - obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em *diferentes linguagens*, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas;
> - *apropriar-se de diferentes linguagens* e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (EDITAL, 2012, p.25, grifos nossos).

Esses dois itens elencam duas questões primordiais sobre o uso de imagens: obter informações e apropriação de diferentes linguagens. O trabalho do professor em sala requer que se tenha o domínio de diferentes tipos de linguagens, principalmente nos dias atuais em que há disponível uma infinidade de meios de se apropriar do conhecimento, muito embora não se possa considerar que conhecê-las seja a mesma coisa que dominá-las. O uso das imagens em sala de aula exige que se saiba como obter informações que não estão contidas visualmente na imagem e como ela é utilizada como forma de linguagem.

O encaminhamento dado pelo Guia e pelo Edital do Livro Didático do Ensino Médio com o uso das "diferentes linguagens" é para que elas contribuam para o desenvolvimento da *observação* atenta do mundo vivido, seus fatos sociais, históricos, geográficos e econômicos, possibilitando a compreensão do seu entorno (EDITAL PNLD, 2012), ou seja, do espaço geográfico.

Texto parecido encontra-se na parte que trata especificamente da Geografia onde aparece a necessidade de dominar diferentes linguagens.

> Para a Geografia, é importante localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando, também, dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essa fundamentação deve ter, como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, articulando-se os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial. *É importante, também, dominar as linguagens gráfica, cartográfica e iconográfica para reconhecer as referências e os conjuntos espaciais e compreender o mundo articulado ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano* (EDITAL PNLD, 2012, p. 26, grifo nosso).

Neste trecho, é possível visualizar com mais clareza os objetivos pretendidos com o livro didático de Geografia. Nele se encontram a problematização dos conteúdos fundamentados nas categorias da Geografia, bem como a preocupação com a formação do aluno como ser social, além de destacar a importância do domínio das linguagens. Sendo assim, é possível considerar que o edital do PNLD (2012) busca disponibilizar, para alunos e professores, livros didáticos de Geografia que permitam compreender, atuar e problematizar a realidade, a fim de entender a dinâmica do espaço geográfico, também por meio das imagens.

Essa análise compreende parte importante desse trabalho e que será concluída no último capítulo, pois aqui se conseguiu destacar que os critérios avaliativos das imagens do livro didático pelo Edital encontram-se em conformidade com a proposta de pesquisa desta dissertação. Desta forma, realizou-se simultaneamente a análise do livro didático e dos questionários aplicados aos alunos para verificar se essa conformidade encontra-se em todo o processo, a saber: produção do livro, livro pronto e consumo final (alunos e professores).

Isto posto, vê-se que, na teoria, o Livro Didático de Geografia estaria cumprindo o seu papel e o seu objetivo corresponde à investigação que se realizou, mas resta saber se, na prática, isso se efetua concretamente. Sabe-se qual a finalidade destes compêndios, e se verificará se ela está se aplicando; tais resultados serão apresentados no último capítulo dessa dissertação.

3.3 A EVOLUÇÃO DA COMPOSIÇÃO GRÁFICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

O interesse pelo visual e a necessidade de representar, discutido no segundo capítulo, tem feito com que os educadores se preocupem cada vez mais com a alfabetização visual o que inclui a leitura das imagens. Isso se justifica por que as imagens nunca foram tão presentes no cotidiano como nos dias atuais. É a necessidade de preservar o passado, difundir o presente e tornar o mundo compreensível (SARDELICH, 2006).

O domínio da imagem se tornou tão expressivo que fez surgir uma “cultura visual”, ou seja, criou a necessidade de uma alfabetização imagética**.** Mesmo que se constitua uma realidade montada ou criada, como é o caso das obras de arte ou sua alteração, fruto da imaginação, a imagem fixa não existe fora de um contexto e de uma situação.

O interessante da imagem é o fato dela permitir que seu contexto seja encontrado tanto no seu interior quanto no seu exterior. A consciência, as experiências, identidades construídas socialmente também são formadas pela gama de imagens que circundam cotidiano; ela é assim como outras linguagens, formadora também de valores e tendências sociais. A alfabetização visual deve servir para demonstrar o que está visível na imagem e também aquilo que está fora dela.

O visual fornece a possibilidade de se criar e discutir significados, de estudar as respostas que os grupos sociais fornecem ao meio que também é social e entender o sentido que as representações visuais causam ou o sentido que se busca dar a tudo aquilo que de alguma forma é recebido por meio das representações visuais. Aquilo que se vê pode ser igual para as pessoas, mas os sentidos e os significados são diferentes.

> O sistema ótico de um brasileiro, um europeu ou um africano não são diferentes, mas sim o modo de descrever e representar o mundo de cada um deles, já que eles possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo – o que, consequentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação (SANDERICH, 2006, p.212).

Esta possibilidade de criar e discutir significados fornecidos pelo imenso depósito de imagens que se tem atualmente na vida cotidiana é fruto de uma interação sócio-visual, em que imagens são criadas a todo o momento e disponibilizadas para que a sociedade se aproprie delas de acordo com a especificidade que se deseja. Esse depósito de imagens está assentado sobre a base econômica que, por sua vez, determina a orientação constitutiva da personalidade, como afirmou Bakhtin (2002), e que determina a forma como se lê e se entende a imagem.

No meio escolar, a apropriação e o uso das imagens se deu de maneira muito significativa, adquirindo dimensões surpreendentes, tornando-se uma importante aporte de ensino-aprendizagem, e o livro didático se tornou um recurso óptico poderoso para vinculá-las e para desenvolver sentidos e significados.

O aparecimento mais intenso das imagens nos espaços escolares é relativamente recente. Há algumas décadas, os mecanismos que reproduziam imagens eram caros e restritos a determinados tipos de usos, mas, com a modernização e expansão deles, seu uso tornou-se mais acessível.

Foi possível, desde então, trabalhar com outras realidades, com outras partes do mundo e com novos recursos, não apenas pela imagem de uma revista ou jornal, pois o próprio livro didático passou a fornecer essa possibilidade.

Sabe-se que, atualmente, existem outros recursos que permitem a visualização de imagens selecionadas pelos professores como retro-projetores, data-shows, TV's, computadores, mas estes objetos nem sempre fazem parte do cotidiano escolar, principalmente por não estarem disponíveis em grande quantidade nas escolas.

Juntamente com esses recursos, um outro avançou significativamente com relação às ilustrações: o livro didático. Nele é possível encontrar novas linguagens que contribuem para o ensino/aprendizagem. Os conteúdos do currículo são trabalhados não só com o texto escrito. As imagens que o compõem, dado o avanço que as obras tiveram, consolidam uma nova dimensão de trabalho em sala de aula.

Isso significa que, mesmo com tantos meios de trabalhar com imagens em sala de aula, as imagens do livro didático também cresceram em importância. Tanto é verdade que foi visto que existe um processo que envolve as obras didáticas e como elas trabalham com as ilustrações (Edital e Guia do PNLD), além de salientar como elas devem aparecer nas obras.

Não se pode, portanto, descartar, de maneira alguma, a importância das ilustrações dos compêndios didáticos, até mesmo porque os autores e editoras têm se mostrado cada vez mais preocupados com as ilustrações de suas obras.

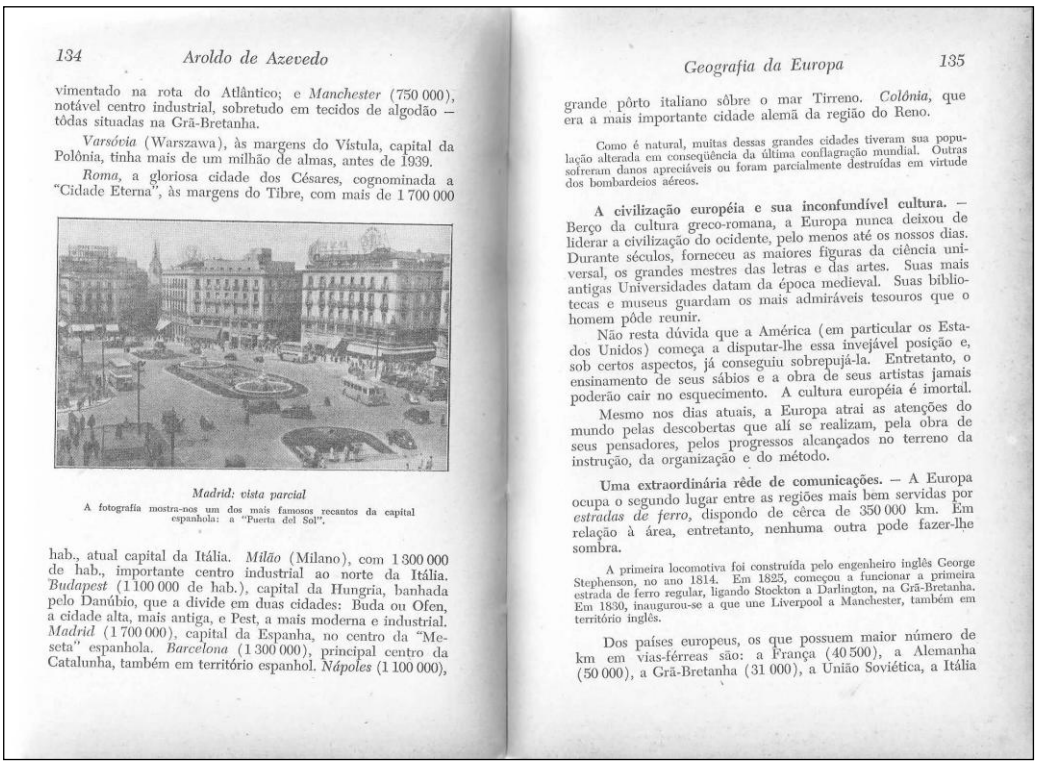
Durante muito tempo, operou no Brasil a distribuição de livros consumíveis, ou seja, aqueles que seriam usados pelo curto período de um ano. Esses livros possuíam uma qualidade extremamente inferior, principalmente na qualidade do papel, pois como eram feitos para durar um ano apenas, era preciso baratear o custo para que se pudesse ter uma tiragem maior (SILVA, 2006).

A baixa qualidade de papel comprometia a qualidade das representações visuais nele contidas, como é possível verificar na figura 3.1, mas, a partir de 1985, segundo Silva (2006), o livro passou a ser reutilizável, o que fez com que a qualidade de impressão e do papel, eles se tornem melhores. A qualidade das representações visuais se tornou uma preocupação maior por parte das editoras, pois eles sabem que um livro com baixa qualidade no seu projeto gráfico pode comprometer a sua aceitação por parte dos professores, isso quando não gera a desclassificação na seleção do PNLD. A década de 1980 representou um avanço significativo

na melhoria das obras didáticas do Ensino Médio, principalmente com relação ao seu conteúdo e suas imagens.

Para demonstrar a evolução das imagens nas obras didáticas, algumas foram selecionadas do livro didático de Aroldo de Azevedo de 1957 (imagem 3.1). Esta escolha se deve por ser considerado como absoluto por um período de 40 anos, tendo o autor publicado nesse período 30 livros didáticos entre 1930 e 1970, com venda superior a 11 milhões de exemplares (SILVA, 2006) e outras do livro que está se analisa neste trabalho.

Percebe-se, claramente, que as ilustrações ganharam uma dimensão muito mais significativa. Primeiramente, os recursos gráficos evoluíram consideravelmente; em segundo lugar, o tamanho da página das obras atuais é quase duas vezes maior, pois passou de 14x18 cm para 21x28cm o que permite colocar mais imagens, em tamanhos maiores e até mesmo mais que uma por página. Em terceiro lugar, porque ao contrário do que acontecia em 1957, atualmente, vivencia-se, como dito há pouco, uma verdadeira cultura visual, em que as formas de linguagens não se restringem apenas ao texto escrito.



134 *Aroldo de Azevedo*

vimentado na rota do Atlântico; e *Manchester* (750 000), notável centro industrial, sobretudo em tecidos de algodão — tôdas situadas na Grã-Bretanha.

Varsóvia (Warszawa), às margens do Vístula, capital da Polônia, tinha mais de um milhão de almas, antes de 1939.

Roma, a gloriosa cidade dos Césares, cognominada a "Cidade Eterna", às margens do Tibre, com mais de 1 700 000

Madrid: vista parcial

A fotografia mostra-nos um dos mais famosos recantos da capital espanhola: a "Puerta del Sol".

hab., atual capital da Itália. *Milão* (Milano), com 1 300 000 de hab., importante centro industrial ao norte da Itália. *Budapest* (1 100 000 de hab.), capital da Hungria, banhada pelo Danúbio, que a divide em duas cidades: Buda ou Ofen, a cidade alta, mais antiga, e Pest, a mais moderna e industrial. *Madrid* (1 700 000), capital da Espanha, no centro da "Meseta" espanhola. *Barcelona* (1 300 000), principal centro da Catalunha, também em território espanhol. *Nápoles* (1 100 000),

Geografia da Europa 135

grande pôrto italiano sôbre o mar Tirreno. *Colônia*, que era a mais importante cidade alemã da região do Reno.

Como é natural, muitas dessas grandes cidades tiveram sua população alterada em conseqüência da última conflagração mundial. Outras sofreram danos apreciáveis ou foram parcialmente destruídas em virtude dos bombardeios aéreos.

A civilização européia e sua inconfundível cultura. — Berço da cultura greco-romana, a Europa nunca deixou de liderar a civilização do ocidente, pelo menos até os nossos dias. Durante séculos, forneceu as maiores figuras da ciência universal, os grandes mestres das letras e das artes. Suas mais antigas Universidades datam da época medieval. Suas bibliotecas e museus guardam os mais admiráveis tesouros que o homem pôde reunir.

Não resta dúvida que a América (em particular os Estados Unidos) começa a disputar-lhe essa invejável posição e, sob certos aspectos, já conseguiu sobrepujá-la. Entretanto, o ensinamento de seus sábios e a obra de seus artistas jamais poderão cair no esquecimento. A cultura européia é imortal.

Mesmo nos dias atuais, a Europa atrai as atenções do mundo pelas descobertas que alí se realizam, pela obra de seus pensadores, pelos progressos alcançados no terreno da instrução, da organização e do método.

Uma extraordinária rêde de comunicações. — A Europa ocupa o segundo lugar entre as regiões mais bem servidas por *estradas de ferro*, dispondo de cêrca de 350 000 km. Em relação à área, entretanto, nenhuma outra pode fazer-lhe sombra.

A primeira locomotiva foi construída pelo engenheiro inglês George Stephenson, no ano 1814. Em 1825, começou a funcionar a primeira estrada de ferro regular, ligando Stockton a Darlington, na Grã-Bretanha. Em 1830, inaugurou-se a que une Liverpool a Manchester, também em território inglês.

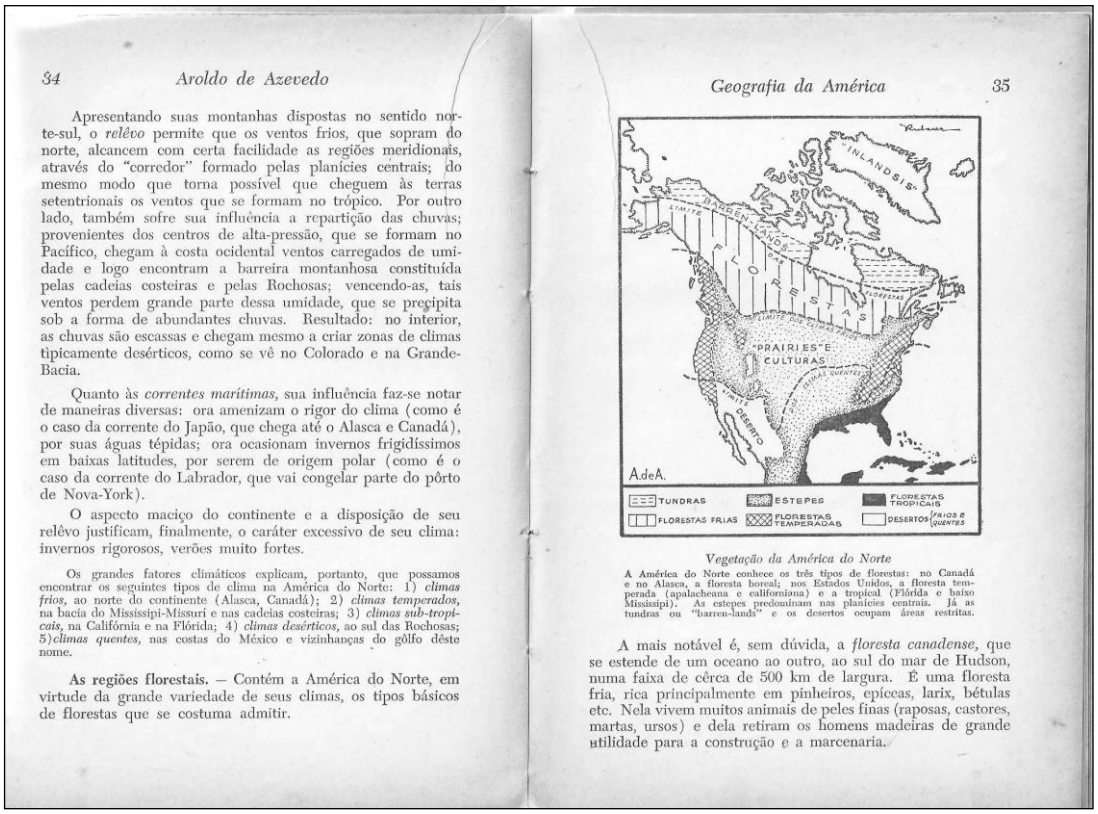
Dos países europeus, os que possuem maior número de km em vias-férreas são: a França (40 500), a Alemanha (50 000), a Grã-Bretanha (31 000), a União Soviética, a Itália

IMAGEM 3.1 – Livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957.
Fonte: AZEVEDO, Aroldo, 1957.

Nesta imagem, é possível verificar como as imagens eram dispostas nas páginas. Atualmente, como já foi mencionado em outro momento, elas não seguem uma linearidade, diferentemente dos livros de antigamente. A qualidade do papel é extremamente inferior, o que comprometia a qualidade da imagem, sobretudo, porque as representações eram em preto e branco, assim como todo o livro, não havia nenhuma outra cor, a não ser na capa, bem diferente dos livros atuais. Hoje, a qualidade do papel está muito melhor, as imagens são coloridas, as páginas chamativas, com dois ou mais tipos de imagens por página, e, em muitos casos, todas as páginas contêm algum tipo de imagem, diferente dos livros mais antigos em que as imagens eram escassas.

Neste compêndio de 1957 (imagem 3.2), aparecem apenas quatro tipos de representação visual: fotografias, mapas, tabelas e gráficos. Ainda hoje é possível notar que estas são as formas mais utilizadas. Porém, atualmente, outros tipos de representação entre desenhos, pinturas, gravuras, charges, dividem espaço com textos e crescem significativamente em quantidade.

Com relação aos mapas, a qualidade também é muito inferior se comparada aos dias atuais; faltam elementos indispensáveis aos mapas, como rosa-dos-ventos, escala e cor. São perceptíveis as limitações pela ausência das cores com relação à legenda. Esteticamente, portanto, eles eram pouco atrativos, mas o seu uso já revelava a importância do trabalho com mapas no ensino de Geografia.



34 Aroldo de Azevedo

Apresentando suas montanhas dispostas no sentido norte-sul, o *relêvo* permite que os ventos frios, que sopram do norte, alcancem com certa facilidade as regiões meridionais, através do "corredor" formado pelas planícies centrais; do mesmo modo que torna possível que cheguem às terras setentrionais os ventos que se formam no trópico. Por outro lado, também sofre sua influência a repartição das chuvas; provenientes dos centros de alta-pressão, que se formam no Pacífico, chegam à costa ocidental ventos carregados de umidade e logo encontram a barreira montanhosa constituída pelas cadeias costeiras e pelas Rochosas; vencendo-as, tais ventos perdem grande parte dessa umidade, que se precipita sob a forma de abundantes chuvas. Resultado: no interior, as chuvas são escassas e chegam mesmo a criar zonas de climas tipicamente desérticos, como se vê no Colorado e na Grande-Bacia.

Quanto às *correntes marítimas*, sua influência faz-se notar de maneiras diversas: ora amenizam o rigor do clima (como é o caso da corrente do Japão, que chega até o Alasca e Canadá), por suas águas tépidas; ora ocasionam invernos frigidíssimos em baixas latitudes, por serem de origem polar (como é o caso da corrente do Labrador, que vai congelar parte do pôrto de Nova-York).

O aspecto maciço do continente e a disposição de seu relêvo justificam, finalmente, o caráter excessivo de seu clima: invernos rigorosos, verões muito fortes.

Os grandes fatores climáticos explicam, portanto, que possamos encontrar os seguintes tipos de clima na América do Norte: 1) *climas frios*, ao norte do continente (Alasca, Canadá); 2) *climas temperados*, na bacia do Mississipi-Missuri e nas cadeias costeiras; 3) *climas sub-tropicais*, na Califórnia e na Flórida; 4) *climas desérticos*, ao sul das Rochosas; 5) *climas quentes*, nas costas do México e vizinhanças do gôlfo dêste nome.

As regiões florestais. – Contém a América do Norte, em virtude da grande variedade de seus climas, os tipos básicos de florestas que se costuma admitir.

Geografia da América 35

Vegetação da América do Norte

A América do Norte conhece os três tipos de florestas: no Canadá e no Alasca, a floresta boreal; nos Estados Unidos, a floresta temperada (apalacheana e californiana) e a tropical (Flórida e baixo Mississipi). As estepes predominam nas planícies centrais. Já as tundras ou "barren-lands" e os desertos ocupam áreas restritas.

A mais notável é, sem dúvida, a *floresta canadense*, que se estende de um oceano ao outro, ao sul do mar de Hudson, numa faixa de cêrca de 500 km de largura. É uma floresta fria, rica principalmente em pinheiros, epíceas, larix, bétulas etc. Nela vivem muitos animais de peles finas (raposas, castores, martas, ursos) e dela retiram os homens madeiras de grande utilidade para a construção e a marcenaria.

IMAGEM 3.2 – Representação de mapas – Livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957
Fonte: AZEVEDO, Aroldo,

Com relação às fotografias, o referido livro buscava representar diferentes temas, incluindo pessoas, lugares, atividades econômicas (figura 3.3). Com relação à representação do espaço geográfico, mesmo de maneira limitada, é possível notar que ela existe, mesmo que, talvez, seu objetivo com elas não fosse retratá-lo e, por se tratar de uma obra de Geografia Geral, as imagens representam diferentes lugares do mundo, o que permitia ter uma visão no âmbito mundial, possibilitando demonstrar as transformações do espaço geográfico em diferentes escalas.

O número de páginas contendo imagens também é extremante inferior, se comparado aos livros dos dias atuais, em que algumas editoras exigem que todas as páginas contenham algum tipo de imagem.

Belmiro (2000) realizou estudo sobre as imagens dos livros didáticos de Português das décadas de 1960 e 1970, contrapondo com a década de 1990 e as questões levantadas por ele inicialmente foram: o que possibilitou o uso de imagens nos livros didáticos? Por que elas surgem preferencialmente na década de 1960? Com que fins elas surgem? Por que as imagens passam a fazer parte de um saber "autorizado?".

Para o autor, houve, nas últimas décadas, uma mudança de paradigmas em virtude das transformações pelas quais o mundo passou e vem passando. A tecnologia, o avanço nos meios comunicativos se traduzem em discurso pedagógico que procura caminhos para inserir os jovens na contemporaneidade. Houve, segundo ele, uma explosão de frequentadores das escolas públicas. Essa soma de elementos, levou, de uma maneira ou de outra, governantes e envolvidos com a educação brasileira a repensar as propostas pedagógicas, no que inclui-se uma verdadeira transformação dos materiais didáticos.

Nos livros didáticos, até a década de 1960, predominava o preto e branco, nos textos e nas poucas imagens que o compunham. Lentamente, ganharam espaço outras cores, primeiramente, em títulos, subtítulos, e, aos poucos, as ilustrações iam ganhando novas cores. Para Belmiro (2000), as imagens dos livros a partir da década de 1970, eram imaturas e inconsistentes.

> Nesse período, a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, *tem como finalidade modernizar o objeto livro.* Se o assunto é uma menina estudiosa, a ilustração é uma menina sentada à mesa de estudos; se é um passeio de trem, imagem de pessoas descontraídas sentadas dentro do trem. É redundante em relação ao título do texto, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leituras, e não tem a preocupação de dialogar com o texto (BELMIRO, 2000, p. 18, grifo nosso).

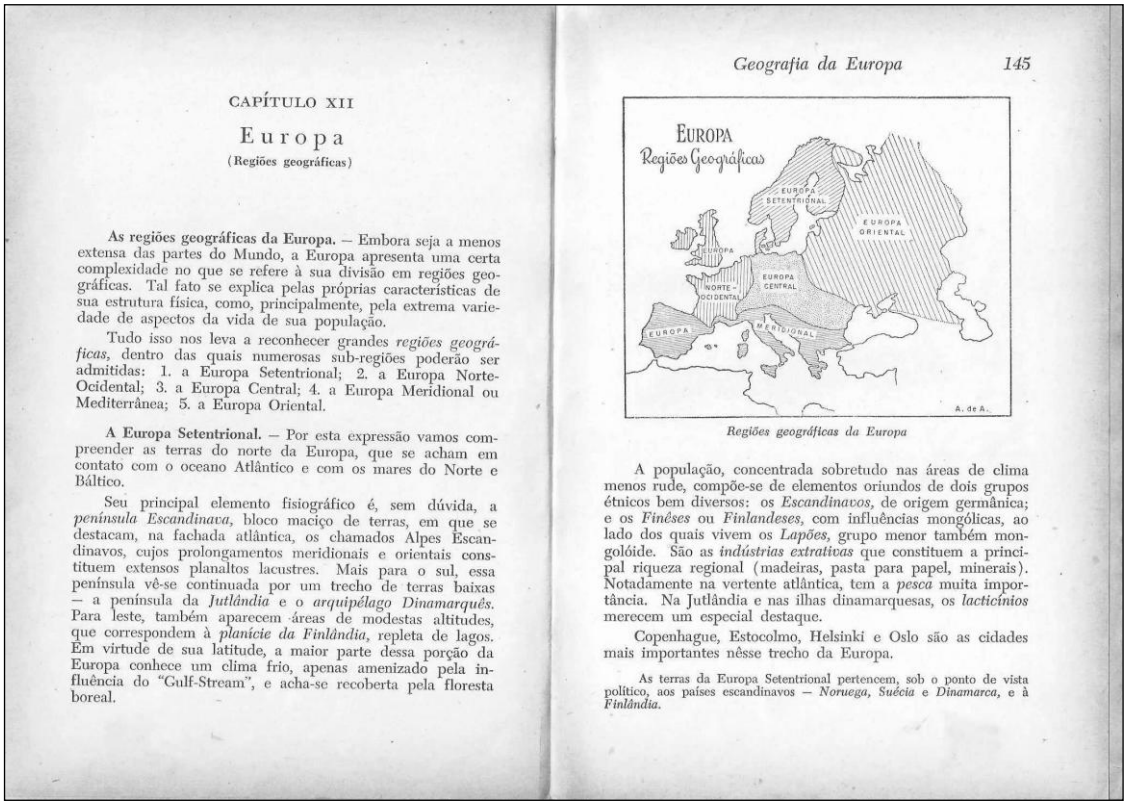
Destaca-se a frase em que o autor evidencia que as imagens tinham como objetivo modernizar o livro didático. Nas últimas décadas do século XX a preocupação com as ilustrações se situava mais no plano de modernização das obras do que do ensino-aprendizagem. A imagem tinha a função de ilustrar aquilo que aparecia no texto escrito, atendendo a um apelo de visualização do conteúdo trabalhado, como é possível notar também nas obras, atualmente. Esse é um problema que não foi possível sanar completamente, mesmo que haja cada vez mais esforços para que as imagens percam seu caráter ilustrativo.

Como ressaltado, tratava-se de um período de mudança de paradigmas, mas as preocupações com o ensino vieram mais tarde e se intensificaram principalmente a partir da década de 1990. O autor conclui afirmando que, até a década de 1970, os livros didáticos viviam a ambiguidade do existente e do novo. Lentamente, as imagens vão sendo substituídas por outras representações mais modernas, pelas cores vivas, acompanhando uma nova fase pela qual o mundo todo passava. A partir da década de 1970, as fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos passaram a influenciar a produção dos livros. Era como se as cores

que rompiam com espaços em branco ou com páginas inteiras de textos escritos anunciassem a existência de outras formas de comunicação e de novas possibilidades de interação social nas escolas (BELMIRO, 2000).

Com relação às representações visuais dos compêndios da década de 1990, Belmiro (2000) salienta que elas passaram por um refinamento gráfico com uma melhor qualidade da coexistência entre linguagem verbal e não verbal, o que é possível verificar ainda com mais intensidade nas obras atuais.

Para ilustrar, foram expostas duas aberturas de capítulos, uma do livro de Aroldo de 1957 (figura 3.3) e outra do livro atual que se analisa neste estudo (figura 3.5).



CAPÍTULO XII

Europa

(Regiões geográficas)

As regiões geográficas da Europa. — Embora seja a menos extensa das partes do Mundo, a Europa apresenta uma certa complexidade no que se refere à sua divisão em regiões geográficas. Tal fato se explica pelas próprias características de sua estrutura física, como, principalmente, pela extrema variedade de aspectos da vida de sua população.

Tudo isso nos leva a reconhecer grandes *regiões geográficas*, dentro das quais numerosas sub-regiões poderão ser admitidas: 1. a Europa Setentrional; 2. a Europa Norte-Ocidental; 3. a Europa Central; 4. a Europa Meridional ou Mediterrânea; 5. a Europa Oriental.

A Europa Setentrional. — Por esta expressão vamos compreender as terras do norte da Europa, que se acham em contato com o oceano Atlântico e com os mares do Norte e Báltico.

Seu principal elemento fisiográfico é, sem dúvida, a *península Escandinava*, bloco maciço de terras, em que se destacam, na fachada atlântica, os chamados Alpes Escandinavos, cujos prolongamentos meridionais e orientais constituem extensos planaltos lacustres. Mais para o sul, essa península vê-se continuada por um trecho de terras baixas — a península da *Jutlândia* e o *arquipélago Dinamarquês*. Para leste, também aparecem áreas de modestas altitudes, que correspondem à *planície da Finlândia*, repleta de lagos. Em virtude de sua latitude, a maior parte dessa porção da Europa conhece um clima frio, apenas amenizado pela influência do "Gulf-Stream", e acha-se recoberta pela floresta boreal.

Regiões geográficas da Europa

A população, concentrada sobretudo nas áreas de clima menos rude, compõe-se de elementos oriundos de dois grupos étnicos bem diversos: os *Escandinavos*, de origem germânica; e os *Finêses* ou *Finlandeses*, com influências mongólicas, ao lado dos quais vivem os *Lapões*, grupo menor também mongolóide. São as *indústrias extrativas* que constituem a principal riqueza regional (madeiras, pasta para papel, minerais). Notadamente na vertente atlântica, tem a *pesca* muita importância. Na Jutlândia e nas ilhas dinamarquesas, os *lacticínios* merecem um especial destaque.

Copenhague, Estocolmo, Helsinki e Oslo são as cidades mais importantes nêsse trecho da Europa.

As terras da Europa Setentrional pertencem, sob o ponto de vista político, aos países escandinavos — *Noruega*, *Suécia* e *Dinamarca*, e à *Finlândia*.

IMAGEM 3.3 - Abertura de capítulo do livro didático de Aroldo de Azevedo, 1957
Fonte: AZEVEDO, Aroldo, 1957.

CAPÍTULO 5

A URBANIZAÇÃO NO BRASIL

Contexto

A lógica do caos

Em menos de 40 anos, entre as décadas de 1940 e 1980, a população brasileira passou de predominantemente rural para majoritariamente urbana. Impulsionado pela migração de um grande contingente de pobres, esse movimento migratório, um dos mais rápidos e intensos de que se tem notícias no mundo, ocorreu sob a forma de um modelo de desenvolvimento urbano que não proporcionou a estes moradores, majoritariamente de baixa renda, condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. Além de excludente, o modelo foi também altamente concentrador: mais da metade da população brasileira vive em uma das 250 cidades com mais de 100 mil habitantes (80% destas fazem parte de um dos 37 grandes aglomerados urbanos do país), de tal forma que se reproduz permanentemente um movimento que, ao concentrar movimento econômico/demográfico em alguns pontos do território, esvazia os demais.

Além de concentrar oportunidades em poucos pontos do território, a urbanização brasileira tem sido também concentradora no interior de cada uma das cidades: em cada município que conheceu grande crescimento e dinâmica urbana, as qualidades urbanísticas se acumulam em bairros restritos, locais de moradia, negócios e consumo de uma minoria da população moradora. [...]

Para as maiorias, sobraram as terras que a legislação urbanística ou ambiental vetou para a construção ou não disponibilizou para o mercado formal, ou os espaços precários das periferias e as viagens cotidianas "à cidade". Embora não exista uma apreciação segura do número total de famílias e domicílios instalados em favelas, loteamentos irregulares, clandestinos e outras formas de assentamentos marcados por alguma forma de precariedade urbanística e irregularidade administrativa e patrimonial, é possível afirmar que o fenômeno está presente na maior parte da rede urbana brasileira. No vasto e diverso universo dos 5 564 municípios que existem hoje no Brasil, são raras as cidades que não têm uma parte significativa de sua população assentada precariamente. [...]

Os assentamentos precários foram autoproduzidos por seus próprios moradores com os meios que se encontravam à sua disposição: salários baixos, insuficientes para cobrir o custo da moradia; falta de acesso aos recursos técnicos e profissionais; e terras rejeitadas ou proibidas para ocupação pela legislação ambiental e urbanística para o mercado imobiliário formal. Assim, em terrenos frágeis ou áreas não passíveis de urbanização, como as encostas íngremes e as várzeas inundáveis, além das vastas franjas de expansão periférica sobre as zonas rurais, vai sendo produzida a "cidade fora da cidade", desprovida das infraestruturas, equipamentos e serviços que caracterizam a urbanidade. [...]

Em uma cidade dividida entre a porção rica, legal e infraestruturada e a porção pobre, ilegal e precária, a população em situação desfavorável acaba tendo muito pouco acesso às oportunidades econômicas e culturais que o ambiente urbano oferece. O acesso aos territórios que concentram as melhores condições de urbanidade é exclusivo para quem já é parte dele.

ROLNIK, Raquel. *A lógica do caos*. Revista *Carta na Escola*, ed. 30, out. 2008, p. 24-25.

Discuta

1 Por que o modelo de urbanização ocorrido no Brasil foi altamente concentrador e excludente?

2 O que a autora quis dizer com a produção da "cidade fora da cidade"?

106 | UNIDADE 2 – ESPAÇO GEOGRÁFICO E URBANIZAÇÃO

O processo de urbanização no Brasil

De modo geral, o processo de urbanização no Brasil apresenta características próprias do padrão de urbanização dos países subdesenvolvidos. Veja algumas delas:

- foi marcado pela formação de algumas grandes cidades, que concentram parcela expressiva das riquezas e também da população brasileira;
- ocorreu com expressivo crescimento de atividades terciárias, incluindo as do setor formal e do setor informal da economia;
- ocorreu em ritmo acelerado, principalmente entre as décadas de 1950 a 1990 e, geralmente, de forma não planejada;
- apresenta padrão periférico de crescimento, com a formação de amplas manchas urbanas e a população de baixa renda sendo empurrada para áreas distantes do centro.

Represa Billings, em São Paulo (SP), 2008. A ocupação das margens da represa coloca em conflito dois problemas urbanos, um social (moradia) e outro ambiental (ocupação das áreas de mananciais).

A urbanização brasileira intensificou-se a partir dos anos 1940/1950. Decorreu do êxodo rural e do desenvolvimento industrial que impulsionou a atração populacional para as cidades e dinamizou as atividades comerciais e de serviços nesses espaços. No entanto, a industrialização por si só não explica a urbanização. Ela não gerou os empregos necessários para receber o grande número de migrantes que deixaram o espaço rural rumo às cidades.

No caso do êxodo rural, é preciso considerar que, além dos fatores de atração nas cidades (perspectiva de maior acesso a serviços e mercadorias, por exemplo), existem os fatores de repulsão no campo – associados à concentração da propriedade rural, aos baixos salários, à falta de políticas que beneficiem o pequeno proprietário e à mecanização das atividades rurais. Entre o final dos anos 1960 e o final da década de 2000, mais de 40 milhões de brasileiros deixaram o campo e se dirigiram para as cidades.

O setor terciário da economia foi responsável por grande parte dos empregos gerados nas cidades. Um longo período de estagnação e crise econômica nos anos 1980 foi seguido, na década de 1990, pela incorporação de novas tecnologias de produção industrial. Isso gerou desemprego e elevação do trabalho informal, responsável pela absorção de parcela significativa dos trabalhadores com baixa qualificação.

Brasil – evolução da população rural e urbana (1940-2006)

Fontes: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php. Acesso em: 10 nov. 2009; Síntese de indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

CAPÍTULO 5 – A URBANIZAÇÃO NO BRASIL | 101

IMAGEM 3.4 - Abertura de capítulo do livro didático Território e Sociedade, 2010
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

As duas imagens falam por si. A disposição das imagens, a forma como o próprio texto verbal é organizado, a mescla com outras representações, as cores, a qualidade das imagens, a cor branca do papel, todos esses elementos trazem a percepção de que a imagem assumiu um papel muito importante nos livros didáticos, bem como o quanto os livros evoluíram ao longo do tempo, entre outras coisas, no quesito ilustração.

Outro ponto a se considerar, que já foi mencionado aqui, é que, no livro de Aroldo de Azevedo, a imagem não dialoga com o texto. O mapa das regiões geográficas da Europa está no lugar errado, pois aparece depois que se começa a falar de cada uma das regiões e não antes como deveria aparecer e porque está ali para ilustrar aquilo que está no texto, em momento algum o autor chama para um diálogo entre imagem e texto.

A expansão das ilustrações nos livros didáticos fez surgir também algumas preocupações acerca do excesso de imagens, quando estas estariam encurtando os textos ou, até mesmo, em alguns casos, excluindo-os. O excesso de imagens pode se converter em um problema, quando não há qualidade gráfica, quando as imagens estão fora de contexto ou apenas servem para ilustrar o texto. O fato de imagens passarem a dividir espaço com o texto

escrito nem sempre garante a qualidade do ensino ou da proposta pedagógica à qual se submetem os compêndios didáticos.

Mas, diante das críticas que ora condenam o uso, já foi anteriormente mencionado, no segundo capítulo, que o trabalho com imagens em sala de aula não visa substituir o texto escrito, fazer perder o lugar da letra. Trata-se, isto sim, de uma possibilidade dos alunos e professores transitarem pelas diferentes formas de linguagens. A justaposição entre texto e imagem possibilita um dinamismo, a manifestação de diferentes pontos de partida, certa mobilidade entre as linguagens que aparecem nas páginas, algo que não era possível, por exemplo, com as obras mais antigas, em que o caminho era linear. Assim, ao que é apontado como problemática ou crítica, cabe um olhar ajustado.

Nos livros didáticos atuais, a imagem se tornou tão importante quanto o texto, pois, assim como ele, ela também visa dizer algo, há um querer dizer. As imagens estão presentes nas capas, na abertura das unidades dos capítulos. Praticamente todas as páginas do livro possuem uma ou mais imagens.

Como foi visto, no campo educativo, a imagem se constituiu em uma importante forma de linguagem capaz de se converter em conhecimento e, não por acaso, contemplou-se a melhora pela qual passaram as representações visuais nos materiais didáticos. Com isso, passa-se para o próximo capítulo, no qual serão analisadas as imagens do livro didático escolhido como objeto de estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES DE ESTUDO DA CATEGORIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

4.1 O OBJETO DE ESTUDO

O livro utilizado para esta pesquisa é adotado pelo 3º ano (manhã, tarde e noite) do Ensino Médio do Colégio Estadual Arnaldo Busato, Coronel Vivida – PR, turmas nas quais foi submetido o questionário.

A obra *"Território e Sociedade no mundo globalizado",* dos autores *Anselmo Lázaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci*, está em sua primeira edição (2010) e possui três volumes. O volume analisado foi o terceiro, destinado à Geografia Humana, com 304 páginas, composto por quatro unidades e onze capítulos, com os seguintes conteúdos:

Unidade 1 - Etnia, diversidade cultural e conflitos
1. Etnia e modernidade
2. Conflitos étnico-nacionalistas e separatismo
3. Os dois lados do terrorismo
Unidade 2 - Espaço geográfico e urbanização
4. A urbanização mundial
5. A urbanização no Brasil
Unidade 3 - Espaço, sociedade e economia
6. Crescimento populacional no mundo e no Brasil
7. Sociedade e economia
8. Povos em movimento
9. Migrações no Brasil
Unidade 4 - Brasil: perspectivas e regionalização
10. O Brasil no século XXI e a regionalização do território
11. Complexos regionais brasileiros

Além das páginas destinadas ao conteúdo descrito no quadro, o livro possui, no final de cada unidade, questões atualizadas do ENEM e de vestibulares relacionadas ao conteúdo.

Em suas páginas finais, encontra-se um caderno de mapas, tanto do Brasil quanto do mundo, sobre diferentes temas, um dicionário geográfico e, por fim, o Manual do Professor com 96 páginas, no qual se encontram orientações para a leitura e interpretação de mapas, charges e gráficos.

O livro adotado para a análise é de produção da editora Saraiva, sendo que esta, no PNLD de 2012, foi a editora que mais vendeu livros para a União, incluindo livros didáticos para Ensino Fundamental, Médio e EJA, com valor total de livros vendidos de R$ 205.498.680,00, incluindo todos os títulos. O livro analisado (ou o *título*, como é chamado) foi o 4º mais vendido no Brasil, com distribuição total de 299.390 para alunos e 4.955 para professores, como demonstra a tabela a seguir:

TABELA 4.1 - Ranking das coleções adotadas no Brasil - Geografia 3º Ano - Ensino Médio

Editora	Coleção	Autor	Quantidade	%
Scipione	Geografia Geral e do Brasil	José Eustáquio de Sene	474.761	18,5%
Ática	Fronteiras da Globalização	Tércio Barbosa Rigolin	386.651	15,1%
Moderna	Conexões	Lygia Terra, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo	342.248	13,3%
Saraiva	Território e Sociedade	Elian Alabi Lucci	299.390	11,7%
SM	Ser Protagonista	Fernando dos Santos Sampaio Ivone Silveira Sucena	242.617	9,5%
Saraiva	Espaço e Vivência	Levon Boligian	155.617	6,1%
Escala	Fundamentos	Francisco Bigotto	134.478	5,2%
Ática	Geografia Mundo em transição	José William Vesentini	134.586	5,2%
Saraiva	Geografia para o Ensino Médio	Demétrio Magnoli	128.819	5,0%
Positivo	Projeto Eco	Luiza Angélica Guerino	113.959	4,4%
Ática	Geografia em construção	Igor Moreira	51.743	2,0%
IBEP	Geografia	Alice de Martini	50.602	2,0%
Escala	Geografia Global	Maurício de Almeida	44.797	1,7%
Scipione	Geografia em três tempos	Hélio Carlos Garcia, Tito Marcio Garavello	4.244	0,2%
Total			2.564.512	100,0%

Fonte: FNDE - http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos - Org. pela autora, 2013.

A avaliação das 14 obras selecionadas pelo PNLD de 2012 foi realizada por professores do departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Como já foi mencionado no terceiro capítulo, os avaliadores realizaram uma resenha sobre cada obra, ou seja, um parecer que possibilita ao professor conhecer a obra antes de adotá-la. Estas resenhas estão disponíveis no Guia do PNLD 2012, onde é possível encontrar tabelas que desvelam informações consideradas essenciais no processo de seleção.

A resenha do livro didático investigado, no Guia do PNLD 2012, no que tange às ilustrações, considera que ele possui um diversificado conjunto de recursos, entre os quais, mapas, material iconográfico e obras de arte.

> Para a sistematização dos conhecimentos são utilizadas diversas formas de ilustrações que, distribuídas pelo conjunto da coleção, possibilitam a compreensão dos temas selecionados e abordados. As fotos apresentadas na abertura das unidades motivam o aluno para o conteúdo que será tratado. O estímulo à aprendizagem está presente também nas charges, que é um recurso didático próximo da linguagem dos jovens do ensino médio. Ainda que se verifiquem algumas exceções, a maior parte das representações é bem elaborada e contêm os elementos essenciais à leitura e interpretação desse tipo de recurso e linguagem (GUIA PNLD, 2012, p. 102).

A partir dos apontamentos realizados pelo Guia, não é encontrado qualquer elemento, diretamente explícito, que vislumbre o uso das imagens como meio de estudo e compreensão do *espaço geográfico*. No entanto, os avaliadores da obra destacam que o aprendizado geográfico é instrumentalizado por meio de dados, informações, noções, definições, categorias e conceitos considerados essenciais. "Os conceitos, noções e categorias estão presentes na coleção nas seções *Leitura & discussão* e *Leitura complementar,* em que são encontrados textos e imagens com informações atualizadas" (GUIA PNLD, 2012, p. 101, grifos do original).

Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato dos avaliadores não mencionarem o espaço geográfico e, principalmente, por destacarem que os conceitos, noções e categorias estão presentes apenas nas seções de leitura. Esse é um erro grave, pois eles devem estar presentes ao longo de toda a obra e não em partes específicas, até mesmo porque as próprias imagens, como já foi discutido com certa ênfase, possibilitam a compreensão destes elementos.

No entanto, no Manual do Professor, os autores da obra destacam que a referida coleção busca promover o desenvolvimento e ampliação das competências e habilidades de ler, interpretar, comparar e analisar textos de diferentes linguagens e informações gráficas e

cartográficas, como tabelas, mapas, gráficos, além de fotos, charges, cartuns e obras de arte, para que os alunos possam relacionar dados e informações, a fim de intervir e transformar a sociedade e o *espaço,* observar e analisar situações e acontecimentos. Segundo os autores, essas diferentes linguagens contribuem para o aluno "generalizar conceitos, aplicá-los, construí-los e, principalmente, relacioná-los entre si" (BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010, p. 7).

> Visando alcançar tais objetivos, os alunos são desafiados a analisar a realidade em que vivem; comparar e contextualizar situações; perceber as relações entre o presente/local/pessoal e o passado/presente/futuro global, entendendo que *o espaço geográfico é produto da maneira como os seres humanos fazem a apropriação dos lugares, tornando-os o retrato de sua intervenção econômica, social, política, cultural e até mesmo conceitual* (BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010, p. 7 grifos nosso).

Para os autores, os conceitos da Geografia mencionados no primeiro capítulo desta dissertação, entre eles o de espaço geográfico, são trabalhados ao longo da coleção e não aparecem muitas vezes diretamente explícitos. Consequentemente, entende-se que as imagens estariam entre as possibilidades oferecidas para o estudo destes conceitos.

No Guia do PNLD (2012) encontra-se uma tabela que classifica determinados itens dos livros didáticos aprovados no PNLD (2012), dentre os quais está o item "representação cartográfica, adequação e exploração das ilustrações". Este item pode ser classificado como ruim, suficiente ou muito bom, sendo o livro investigado classificado como suficiente.

Pela classificação de suficiente, com relação às ilustrações da obra, os avaliadores destacam que nem todas as imagens são bem elaboradas e que nem todas possuem elementos essenciais à sua leitura e interpretação, o que se comprovou também com a própria análise das imagens do livro.

De acordo com os autores da obra didática, a coleção oferece inúmeros recursos textuais e imagéticos que propiciam um enriquecimento e complemento aos conteúdos trabalhados. Muitos deles são explorados por meio de atividades que visam auxiliar na leitura, interpretação e crítica, estabelecendo relações com o conteúdo abordado e dando significado ao aluno. Outros são apenas apresentados, na forma de imagens, contribuindo para a diversidade de recursos que podem ser explorados pelo professor conforme a necessidade (BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010).

Comparando as observações feitas pelos avaliadores da obra e pelos seus autores com relação às imagens, consta que são poucas as imagens que vêm acompanhadas de atividades, e que algumas contribuem, de maneira efêmera, no processo de leitura, interpretação e crítica, pois se valem de atividades "mecânicas", ou seja, que não exigem muita reflexão do aluno, como será visto mais adiante.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMAGENS DO LIVRO ANALISADO

Diante do exposto, considerou-se necessário contar as imagens presentes na obra com relação ao número de páginas. Algumas editoras exigem que cada página do livro contenha algum tipo de ilustração, o que não é o caso da obra estudada, pois das 304 páginas, excluindo o caderno de mapas, o manual do professor e o caderno de questões do Enem e Vestibular, 37 delas não apresentam nenhum tipo, mas nas 197 restantes é possível encontrar páginas contendo até quatro imagens.

O gráfico a seguir representa o tipo e a quantidade de imagens dispostas nas 197 páginas. As imagens foram contadas a partir da 1ª unidade até a última, incluindo lista de exercícios.

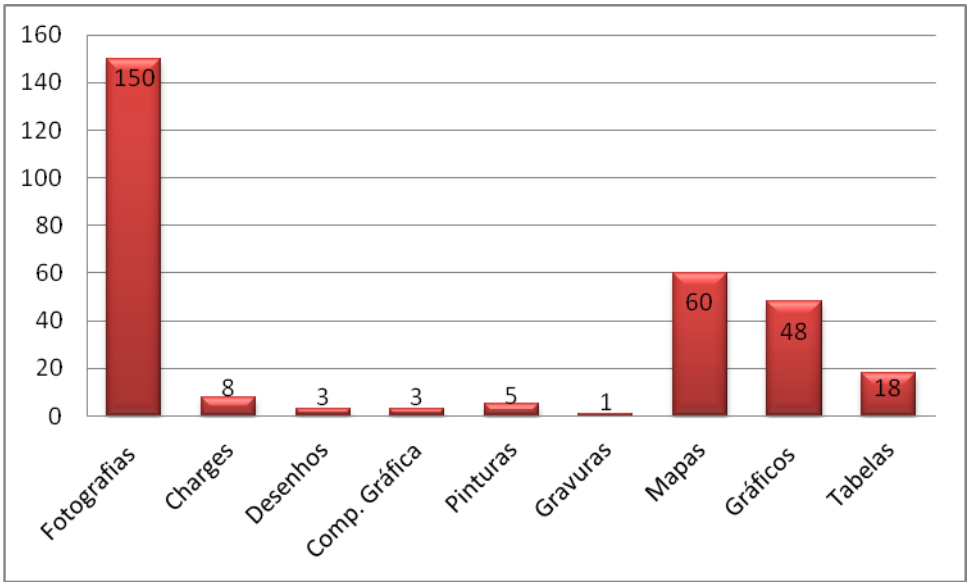


GRÁFICO 4.1 - Tipo e quantidade de imagens contida no Livro Didático analisado
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

A contagem se fez necessária para contrapor com o questionamento feito aos alunos sobre quais tipos de imagens eles consideravam mais relevantes para que melhor compreendessem o espaço geográfico (resultado que será apresentado no último capítulo).

A primeira observação que pode ser feita é que o livro é rico em elementos visuais. Como é possível notar, as fotografias são mais frequentemente usadas, evocando contextos do cotidiano, relacionando com temas abordados na linguagem verbal, ilustrando objetos, pessoas, atividades econômicas, artefatos. Cenários que podem se tornar parte das explicações dos professores e contribuir no estudo da categoria do espaço geográfico.

Todas as fotografias aparecem acompanhadas de um texto explicativo, ou seja, elas oferecem uma "nota" explicativa sobre o que está sendo representado. Algumas fotos possuem uma explicação mais contextualizada, o que complementa o texto, atribuindo-lhe mais informações e ajuda na interpretação e leitura da imagem.

A crítica, porém, é que a maior parte das imagens permanece nisso, são poucas as que vão sugerir ao professor ou ao aluno trabalhar ou discutir sobre elas, envolvendo-as com atividades complementares. Sente-se a falta também da imagem ser inserida ao longo do texto, ou seja, os autores poderiam mediar a leitura do texto verbal com a imagem, solicitando ao aluno que visualizasse foto "tal", por exemplo. Castellar e Vilhena (2010) destacam que muitas das críticas em relação ao livro didático estão fundamentadas na maneira como as atividades estão sendo desenvolvidas.

Realizou-se também a contagem aproximada de imagens que contêm algum tipo de atividade relacionada, como demonstra o Gráfico 4.2.

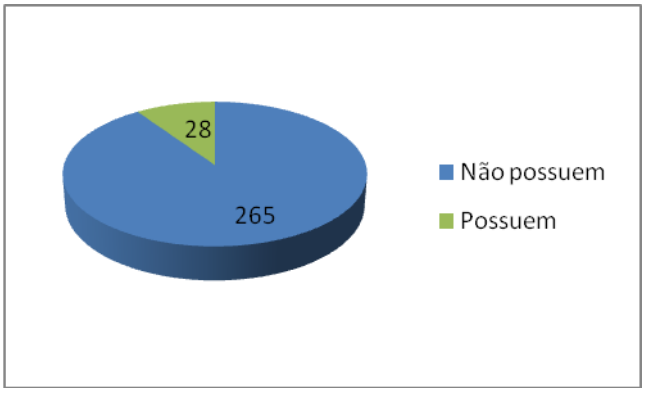


GRÁFICO 4.2 - Imagens que contêm algum tipo de atividade relacionada (aproximadamente)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Como é possível notar, a diferença entre as imagens que contêm algum tipo de atividade (exercícios) relacionada e as que não têm é muito grande. Segundo os autores do livro em questão, as imagens que não possuem atividades foram colocadas a fim de contribuir na diversidade de recursos que podem ser explorados pelo professor conforme a necessidade.

Com base nisso, passar-se-á agora à discussão sobre algumas imagens selecionadas do livro didático.

As fotografias ocupam um espaço físico significativo nas páginas e não seguem uma linearidade, ou seja, encontram-se dispostas nas páginas de maneira aleatória. De certo modo isso é favorável, porque as páginas se tornam mais agradáveis visualmente, mas, por outro lado, quando se dá continuidade à leitura do texto, interrompe-se a leitura para ver a imagem que se encontra ao lado ou no meio do próprio texto, mas, não necessariamente, naquele momento em que houve a quebra da leitura tenha havido correspondência com o que a imagem estava tratando ou representando.

Seria mais interessante, além de mais pedagógico e didático, que o autor solicitasse a visualização de referida imagem quando ele quisesse chamar a atenção para aquilo que está no texto verbal; do modo como está posto, dá a impressão que a imagem é colocada para quebrar o texto, ou seja, é um meio de descansar os olhos da leitura verbal ou que ela sirva apenas para ilustrar.

Alguns erros também podem ser notados. Por exemplo, em um subitem cujo título é "Civilização Ocidental e Modernidade", foram utilizadas quatro fotografias e apenas duas representavam a civilização ocidental, as outras duas tratavam da civilização oriental, deste modo, o intuito de representar a civilização ocidental ficou a desejar, fugindo do tema proposto e também não foi utilizado com o intuito de comparar as duas civilizações, pelo menos no livro não está explícita esta intenção.

Algumas fotografias atendem somente ao caráter ilustrativo da legenda que a acompanha, sem a informação verbal dificilmente se saberia o que o autor quis dizer com determinada foto. Tem a impressão que os autores privilegiaram mais a informação do que a própria imagem; são fotos pouco atrativas que certamente passam despercebidas aos olhos dos alunos.

O momento da escolha das fotografias deve ser crucial, pois aquele espaço físico que não será aproveitado devidamente poderia ser utilizado para outros recursos visuais ou até mesmo ocupado com texto verbal.

No entanto, algumas fotografias são trabalhadas nas listas de exercícios. São atividades que exigem a interpretação e são bem atrativas, sobretudo para o estudo da categoria do espaço geográfico, envolvendo, inclusive, a possibilidade de estudar outras categorias da ciência geográfica.

No contexto geral, por se tratar do tipo de imagem mais utilizada no livro didático, as fotografias, principalmente nas três últimas unidades, conseguem representar paisagens que possibilitam discutir a relação entre as ações humanas e os objetos no contexto histórico-social, como por exemplo, a imagem 4.1.

IMAGEM 4.1 - Porto de Suape (PE)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

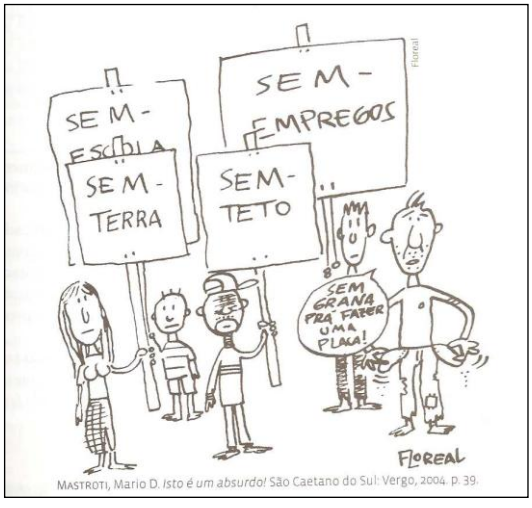
Esta fotografia foi utilizada para tratar do crescimento econômico recente em algumas cidades brasileiras, entre elas o Recife. O Porto de Suape aparece citado no texto, contudo, esperava-se que, ao lado da escrita, aparecesse a indicação “ver imagem” ou então “observe a imagem” para que o aluno fosse direcionado para a imagem que representa o referido Porto. A partir disso, o professor poderia explorar muito mais o potencial representativo da imagem, principalmente reforçando a dimensão do crescimento econômico pelo qual vem passando a

região Nordeste. Com ela, ainda, seria possível destacar as concepções trazidas por Milton Santos sobre o período técnico-científico-informacional, demonstrando como a ciência e a tecnologia transformam lugares e no que isso influencia a vida cotidiana das pessoas.

Assim como aparecem imagens mais reais, surgem também representações abstratas e ilustrações esquemáticas, tais como os desenhos, as pinturas, produção de computação gráfica, charges.

As charges são trabalhadas de maneira diferenciada com relação às fotografias. Das oito charges que aparecem ao longo do livro, seis delas estão acompanhadas de algum tipo de atividade; algumas sugerem a sua interpretação, outras possuem duas ou três perguntas referentes ao seu conteúdo, outras pedem para descrevê-la e apresentam coerência com relação ao conteúdo que está sendo tratado na unidade. Duas delas reforçam aquilo que está escrito no texto, como é o caso da figura 4.2, mas não sugerem nenhuma atividade de discussão, o que faz pensar que ela acaba servindo para ilustrar o texto.

A charge (imagem 4.2) foi colocada no item "Taxa de desemprego". Neste item os autores dissertaram sobre como as taxas de desemprego são calculadas e quais medidas devem ser tomadas pelo governo para controlá-las. A charge está contextualizada e poderia ser utilizada para refletir sobre as razões pelas quais algumas pessoas se enquadram entre os sem-teto ou sem-terra, termos que, certamente, eles ouvem falar tanto, e quais as consequências o desemprego traz para as pessoas e para a sociedade de uma maneira geral. Mais uma vez é trazido à memória, Milton Santos, quando afirma que as pessoas se apropriam do espaço de maneira difenciada, e esta charge poderia ser utilizada para fundamentar tal discussão.



MASTROTI, Mario D. *Isto é um absurdo!* São Caetano do Sul: Vergo, 2004. p. 39.

IMAGEM 4.2 - Charge utilizada para retratar as taxas de desemprego
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Os autores do livro salientam que as charges podem ser aproveitadas pelo professor em diferentes momentos, e que este recurso pode despertar mais interesse pelo tema que está sendo trabalhado. Para eles, o trabalho com a charge deve passar primeiramente pela sua leitura, buscando a compreensão contextual de seu conteúdo. Depois, o professor pode realizar perguntas que auxiliem no processo de compreensão da leitura da imagem, portanto, as atividades que já aparecem correlacionadas com a charge no livro podem ser exploradas ainda mais pelos professores, principalmente na ausência delas.

No próprio livro, no manual do professor, tem um item sobre leitura e interpretação de charges, que merece ser explorado, em que é possível encontrar alguns indicativos de como trabalhar e explorar as charges durante a aula, isso ajuda, em partes, a sanar algumas falhas de interpretação, pois, mesmo que as atividades não acompanhem a charge, o livro fornece ao professor possibilidades de trabalhá-la em seus mais diferentes aspectos e contextos.

As pinturas, embora sejam poucas, confirmam que os autores optaram por diferentes tipos de imagem para compor a obra didática. Há certo tempo, elas vêm tomando espaço físico nos livros didáticos de Geografia, revelando-se uma maneira expressiva de trabalhar com os saberes geográficos.

Voloshinov (1976), em artigo intitulado *Discurso na vida e discurso na arte*, realiza uma discussão pertinente sobre como a arte deveria ser discutida pelos sociólogos e critica o modo como uma obra é tratada, como sendo um artefato, um simples artefato físico. Para ele, a arte é um tipo especial de comunicação que possui sua forma peculiar.

O artístico é uma forma especial de interrelação entre o criador e o contemplador fixada em uma obra de arte. Esta crítica se aplica quando, nos livros didáticos, a pintura é tida como um artefato, isto ocorre, porque se exclui dela sua possibilidade de comunicação. A significação ultrapassa o material, para ele, o significado e a significação da forma não têm relação com o material, mas sim com o conteúdo. Pela mediação da forma artística, o criador assume uma posição ativa com relação ao conteúdo (VOLOSHINOV, 1976). A arte, segundo o autor, é imanentemente social, o meio social extra-artístico afeta, de fora, a arte[13]. Ela é um fator social e está sujeita à influência de outros fatores sociais.

Como exemplo é possível destacar a obra de Candido Portinari – *Retirantes*, representada na imagem 4.3.

[13] Sobre isso rever discussão realizada no segundo capítulo.

IMAGEM 4.3 - Os retirantes
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Esta pintura foi utilizada para complementação do conteúdo sobre *migrações internas.* As duas questões que acompanham a obra merecem destaque pela possibilidade de interação entre a pintura, o conteúdo e conceitos geográficos. Na primeira questão, os autores pedem se é possível identificar os motivos relacionados à migração dos retirantes nela representados e a outra, solicita que, com base na pintura, identifiquem se se trata de uma migração espontânea ou forçada pedindo para que os alunos as comentem.

As duas questões estão inseridas no contexto do conteúdo. O mesmo ocorre com a pintura escolhida para retratar tal assunto, portanto, não se pode, de forma alguma, dizer que se trata de mera ilustração. Quanto à leitura da imagem, tanto as perguntas quanto a própria pintura fornecem possibilidades de interpretação, inclusive, é possível realizar uma leitura trabalhando com diferentes conceitos da Geografia.

Outras pinturas também são encontradas, contendo algum tipo de atividades relacionadas que, se devidamente exploradas, podem ser consideradas satisfatórias. Outras, porém, assumem o seu caráter ilustrativo, aparecendo vagas em meio à página e sem

articulação com o texto verbal, mesmo que contextualizadas, como é o caso da pintura (imagem 4.4), colocada para ilustrar o conteúdo trabalhado sobre os "Quatro Brasis", divisão realizada por Milton Santos. A imagem é ótima para trabalhar a transformação realizada pelo homem no meio, bem como para justificar a divisão realizada pelo referido geógrafo mas, mais uma vez, a imagem aparece solta, sem ligação com o texto verbal, portanto, esta pintura poderia facilmente passar despercebida, por se tratar de uma pintura com um querer dizer mais complexo; seria interessante que os autores mediassem a sua interpretação.

IMAGEM 4.4 - Pintura com areia, Largo do Chafariz, 1983
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

No que poderia sugerir o estudo do espaço geográfico em um outro momento histórico, a gravura representada na imagem 4.5 oferece esta possibilidade, retratando uma cidade da Inglaterra no século XIX e sua concentração industrial no item que tratava da Revolução Industrial, de cidade e de urbanização. Neste caso, a imagem oportuniza discussões referentes ao que teria mudado com relação ao espaço geográfico a partir da Primeira Revolução Industrial, quais transformações ocorreram no espaço urbano, no rural, nas relações de trabalho etc.

Gravura inglesa de 1879 mostrando a cidade de Sheffield (Inglaterra), importante concentração industrial da época.

IMAGEM 4.5 - Gravura mostrando a cidade de Sheffield (Inglaterra)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

A imagem 4.6, trabalhada na unidade intitulada *Espaço Geográfico e Urbanização*, merece ser discutida porque a atividade correlacionada dá ênfase à comparação das duas imagens, que tratam de um mesmo lugar, mas em momentos históricos diferentes. Com essa imagem, classificada aqui como computação gráfica, o estudo do espaço geográfico é pertinente e se mostra totalmente possível através de duas imagens constituídas por um conjunto de signos que remetem a diferentes significações, contribuindo também para o estudo de muitos outros conceitos da Geografia.

É possível trabalhar a partir da imagem o período-técnico-cinetífico informacional de Milton Santos, com aspectos culturais (roupas), o papel da natureza, modernização dos transportes, chamar a atenção na composição das cores, e destacar o prédio, ressaltando como apontamos no primeiro capítulo que alguns objetos fixos sobrevivem ao tempo.

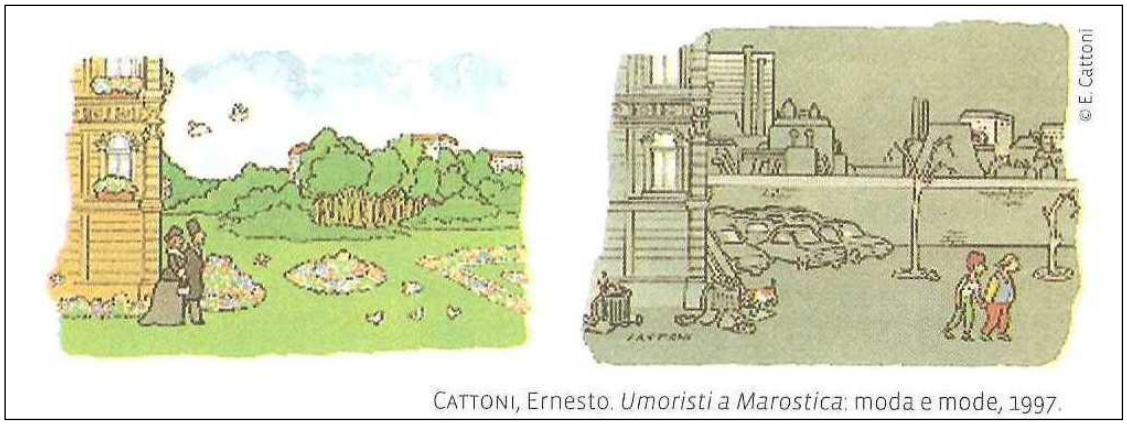


IMAGEM 4.6 - O mesmo lugar em momentos distintos.
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Os gráficos, mapas e tabelas, são construídos a partir de dados que almejam estabelecer um caráter mais científico para a explicação e visam representar a realidade cujo entendimento envolve considerações advindas de diferentes campos de conhecimento do saber geográfico, melhorando a compreensão dos alunos sobre os conceitos científicos. Segundo Francischett (2012)

> Uma representação gráfica deve ser concebida como a transcrição das relações que existem entre os objetos (locais, temas, informações) por relações visuais de mesma natureza; como meio capaz de revelar o conteúdo da informação, permitindo ao leitor uma reflexão sobre o assunto FRANCISCHETT (2012, p. 144).

Ao longo da obra encontramos 48 gráficos e 18 tabelas. Número expressivo, considerando a importância que estas duas formas de representação possuem para a compreensão da ciência geográfica.

Segundo os autores do compêndio didático analisado, "os gráficos devem ser entendidos como instrumentos que ampliam a compreensão do assunto tratado; representam a realidade e têm como objetivo a visualização de informações" (BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010, p. 12). Para eles ainda, os gráficos foram desenvolvidos de forma a facilitar o entendimento e a visualização dos assuntos tratados, o que pode contribuir para que os alunos organizem, relacionem e interpretem informações. Com base nisso e no que já foi proferido anteriormente, os gráficos também podem contribuir expressivamente para o estudo do espaço geográfico.

Gráficos e tabelas possuem maneiras diferentes de representar um mesmo assunto, portanto, as informações de uma tabela podem se converter em gráficos e vice-versa. Mas, assim como os outros tipos de imagens, é preciso saber trabalhar com os dados que estão sendo representados. Descrevê-los ou apontar números não é suficiente. Os números ou informações contidas, tanto no gráfico quanto na tabela, foram mensurados a partir de uma dada realidade investigada e estudada. O estudo daquilo que está posto pode contribuir para responder perguntas como: Por quê? Como? Onde?

O gráfico representado na imagem 4.7 retrata os brasileiros que vivem na Europa. Embora no livro não seja explorado esse gráfico, pode ser usado para entender quais fatores levam os brasileiros a realizar a migração e quais consequências isso causa, para o país do qual estão emigrando e para o que estão imigrando. O gráfico traz diferentes significados e sentidos nos alunos, pois, todos nós, em algum momento da vida e por diferentes razões, migramos. Levar isso em consideração pode ser importante para a discussão da aula. Os alunos podem falar sobre as razões pelas quais eles migram e quais implicações decorrem desse processo, as quais interessa para a Geografia estudar.

Tem-se, então, números que se convertem em informações importantes para compreender a dinâmica do espaço geográfico. Os dados e as informações numéricas contidas nos gráficos e nas tabelas podem ser frequentemente atualizados, mudam constantemente e expressam a dinâmica deste espaço justamente por existirem relações sociais acontecendo continuamente; os fluxos e fixos são impulsionados pelas ações sociais que asseguram a compreensão das transformações recorrentes nos lugares e, para tanto, retoma-se a definição de espaço geográfico. “O espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções” (SANTOS, 1996, p. 122).

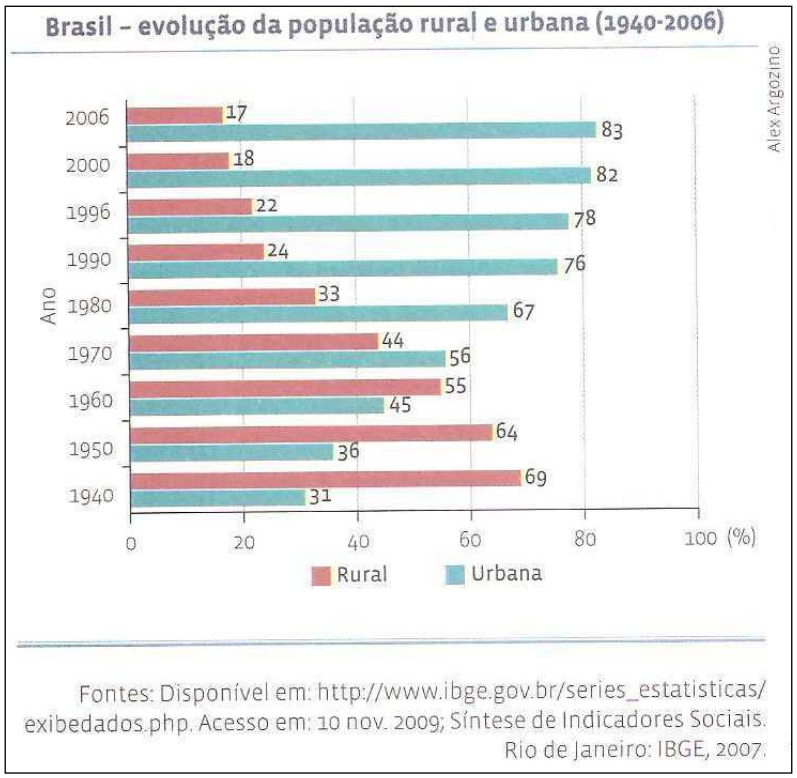


IMAGEM 4.7 - Brasil – evolução da população rural e urbana (1940-2006)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Para estabelecer a relação entre a definição de Santos (2006) e o uso tanto de gráficos quanto de mapas, é preciso conhecer também as diferentes técnicas empregadas na sua confecção, pois estas técnicas fornecem o caminho para a sua leitura.

Ao longo da formação escolar, essas técnicas precisam ser ensinadas aos alunos, como, por exemplo, trabalhar com porcentagens, números relativos e absolutos, diferença entre os diferentes tipos de gráficos (setor, colunas ou barras, linhas, pontos). Sem compreender a função que essas referidas técnicas assumem no gráfico, a sua interpretação fica comprometida e, muitas vezes, evita-se o seu uso porque o aluno não sabe utilizá-lo.

No que diz respeito aos gráficos e tabelas encontradas no livro didático, eles estão dentro do contexto do conteúdo trabalhado, afirmando sua importância como recurso metodológico de estudo da ciência geográfica, no entanto, apresentam o mesmo problema das demais imagens, pois estão deslocados na página; o texto escrito não inclui a discussão das tabelas ou dos gráficos, ou seja, não convida o leitor para sequer observar a imagem.

Alguns países com baixas taxas de mortalidade infantil, a cada mil nascimentos (meados da década de 2000)

País	Mortalidade infantil
Hong Kong	1,8
Luxemburgo	1,8
Cingapura	2,1
Eslovênia	2,1
Islândia	2,5
Suécia	2,5
Finlândia	2,6
Japão	2,6
Liechtenstein	2,7
Noruega	2,7

Fonte: Population Reference Bureau (PRB), 2009. *World Population Data Sheet*. Disponível em: <http://www.prb.org/pdf09/09wpds_eng.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

Alguns países com elevadas taxas de mortalidade infantil, a cada mil nascimentos (meados da década de 2000)

País	Mortalidade infantil
Afeganistão	155
Angola	125
Burundi	120
Guiné-Bissau	117
Somália	111
Mali	110
Chade	106
República Centro Africana	106
Guiné	104
Guiné Equatorial	102

Fonte: Population Reference Bureau (PRB), 2009. *World Population Data Sheet*. Disponível em: <http://www.prb.org/pdf09/09wpds_eng.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

IMAGEM 4.8. Países com baixas e elevadas taxas de mortalidade infantil.
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

As tabelas da imagem 4.8 podem suscitar discussões a respeito da disparidade entre os dados das duas tabelas, entre eles, como e porque os números se diferenciam tanto, quais medidas podem ser adotadas para revertê-los, quais contextos históricos envolvem os países mencionados, entre outras. Os questionamentos precisam ser feitos para que os alunos não permaneçam apenas na leitura dos números, mas, mais que isso, saibam o que eles representam e por que estão sendo utilizados naquele momento.

Outro recurso gráfico analisado foi o uso dos mapas, segundo tipo de representação visual mais utilizado no livro didático. Com isso, o leitor notará que se procurou dissertar mais sobre fotografias e mapas por se tratarem das duas formas mais utilizadas no livro didático e também por serem os dois tipos de imagens apontadas pelos alunos como preferenciais para estudar o espaço geográfico.

Sessenta mapas, excluindo o caderno de mapas das últimas páginas, aparecem no compêndio, com tamanhos e assuntos variados. No Manual do Professor, encontrado nas páginas finais da obra, é possível encontrar um item denominado "*Leitura e interpretação de mapas"* em que é possível detectar alguns encaminhamentos para o trabalho com mapas em sala de aula.

Segundo os autores da obra, os mapas são temáticos e são empregadas diferentes técnicas para a visualização dos fenômenos geográficos representados. Eles consideram os mapas a linguagem referencial da ciência geográfica e, portanto, deve ser explorada tanto para

ampliar o entendimento dos assuntos tratados nos textos quanto para auxiliar na espacialização de dados e informações.

Tecnicamente, os mapas estão devidamente organizados com legendas, rosa-dos-ventos, escala, título e apresentam boa legibilidade. Estão relacionados com o conteúdo trabalhado na unidade, porém apenas alguns possuem algum tipo de atividade que permite que ele seja discutido com mais profundidade[14].

Francischett (2012) ressalta, quando se refere às imagens de um modo geral, que "da maneira como é apresentada ela [imagem] permite, ou não, inferir e interferir na leitura e no entendimento dos sujeitos" (FRANCISCHETT, 2012, p. 141). Portanto, a maneira como as imagens estão dispostas no livro analisado, elas tanto podem como não podem contribuir para o entendimento dos conteúdos. É uma dicotomia que parece rondar todos os tipos de representação visual contidas neste livro didático, pois ele mesmo contribui para que esta dicotomização ocorra.

> Não fazer perguntas à imagem soa como se ela não tivesse nada a dizer. Esse procedimento forja uma consciência que elimina da forma e conteúdo da imagem as marcas dos diversos tipos de conhecimentos, de valores, de ideologias, de sentimentos, de desejos, de interesses, de visões de mundo, de sonhos, de prazeres, de dores, de ilusões, de história que delineiam sua existência como signo (FRANCISCHETT, 2012, p. 150).

Quando o livro já traz uma perspectiva de análise, as chances de que o mapa ou qualquer outra imagem seja devidamente explorado pelo professor e pelo aluno aumentam consideravelmente. Esse momento de parar e refletir, discutir, identificar se torna primordial para que o mapa desempenhe sua função, seja ele um mapa temático ou de localização.

> A representação cartográfica, no campo intelectual, desenvolve a racionalidade para pensar a imagem, naquilo que ela traz como significado, a temática representada no campo das convenções para exprimir o que ocorre no contexto do real (FRANCISCHETT, 2012, p. 142).

Por isso, atividades deste tipo se tornam tão significativas para se desenvolver a capacidade intelectual do aluno, bem como o seu desempenho em trabalhar com dados científicos. Tais dados são convertidos a partir de uma dada realidade empírica, que permite

[14] Informação confirmada pelos autores no Manual do professor no final da obra no item "Leitura e interpretação de mapas".

compreender o contexto histórico. Utilizar a imagem como ilustração é transformá-la em um simples recurso, como foi destacado quando se falou da pintura.

Em um mapa cujo título é *Brasil – Índice de concentração de terras (2006)*, há três questões relacionadas ao mapa, sendo que uma delas estava elaborada da seguinte maneira: "*Qual a situação do Nordeste com relação à concentração de terras? Explique os fatores históricos que levaram a essa realidade".* Perguntas assim contribuem para o processo há pouco descrito. O questionamento realizado com relação ao mapa contribui para que se obtenha dele mais informações, buscando-se explicar, historicamente, quais fenômenos levaram à concentração de terras em alguns estados específicos e, ainda, quais as consequências que isso traz para o desenvolvimento da região, ou por que a concentração de terras é uma realidade tão discutida e polemizada no Brasil.

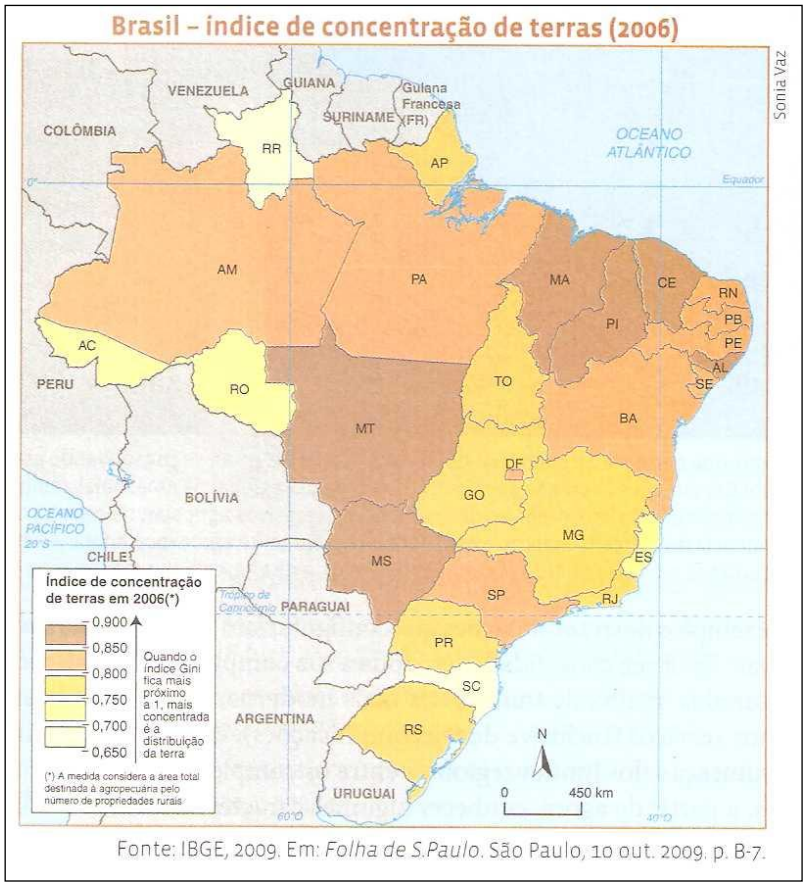
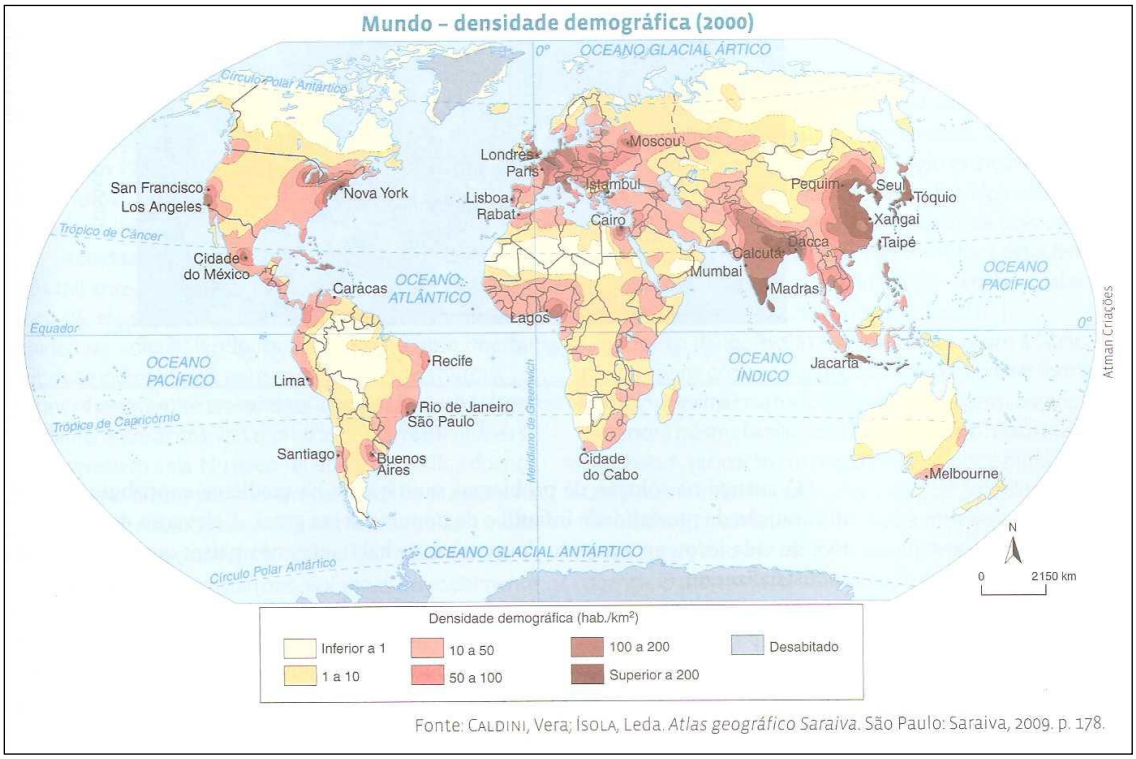


IMAGEM 4.9 - Brasil – Índice de concentração de terras (2006)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

No entanto, encontrou-se um mapa sobre a densidade demográfica do mundo (2000) e, acima dele, apenas assim: "Observe o mapa de densidade populacional mundial", em

seguida está o mapa e, logo abaixo dele, um subtítulo que dá início ao próximo conteúdo. Percebe-se um esvaziamento, sem levantar discussões ou reflexões a respeito do tema cartografado, o "observe" na ausência de atividades já é significativo, todavia, poderia estar acompanhado de alguns questionamentos relacionados ao conteúdo que está sendo trabalhado, contribuindo para exercitar o papel da aprendizagem, sobretudo, porque o conteúdo de população é relevante para a Geografia.



Fonte: CALDINI, Vera; ISOLA, Leda. *Atlas geográfico Saraiva*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 178.

IMAGEM 4.10 - Mundo – densidade demográfica (2000)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

Esse mapa poderia ser explorado envolvendo diferentes noções e conceitos da Geografia, as informações que se entrecruzam, justificando-se o porquê de determinadas áreas do mapa serem mais escuras e outras mais claras, como as áreas claras da Amazônia, justificada pela presença da floresta, ou áreas mais escuras como a de São Paulo, devido ao desenvolvimento industrial e econômico da cidade que envolve diretamente a questão da ocupação e apropriação do espaço geográfico.

Retomando a fala da autora há pouco citada, referindo-se à possibilidade da representação cartográfica desenvolver a capacidade de racionalidade para pensar a imagem, deparou-se com a imagem a seguir, onde dois mapas foram colocados para representar o

Brasil – déficit habitacional total (2007) e Brasil – déficit habitacional em relação ao total de domicílios (2007).

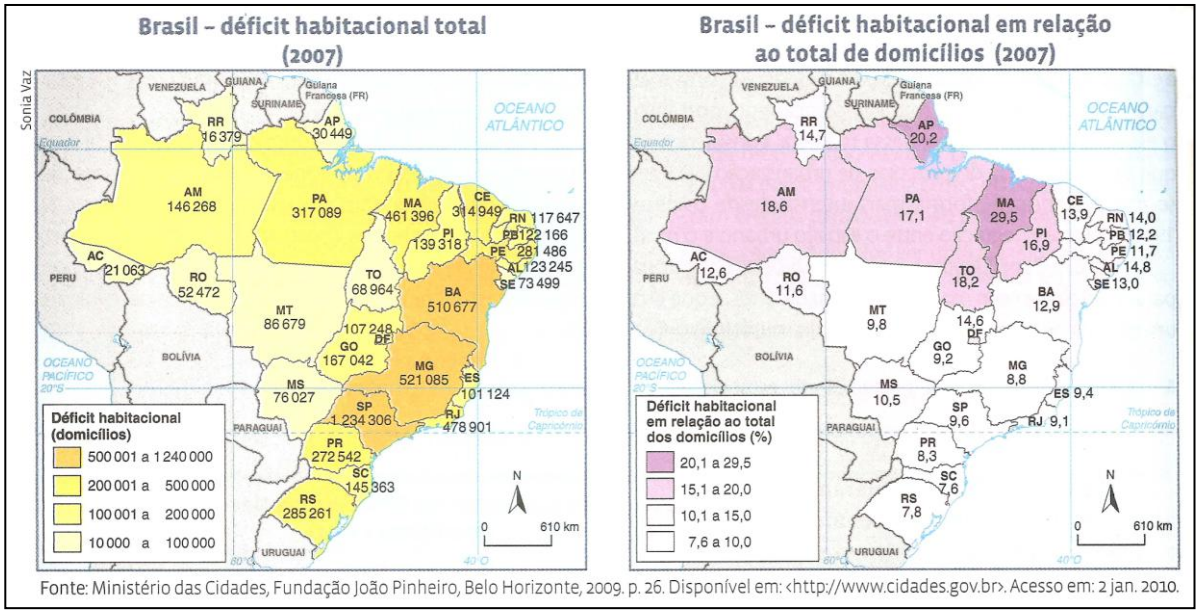


IMAGEM 4.11 - Brasil – *déficit* habitacional (2007)
Fonte: BRANCO, MENDONÇA, LUCCI, 2010.

No que tange à alfabetização cartográfica e uma adequada leitura do espaço, as perguntas que acompanham os mapas, pouco ou quase nada, revelam sobre o conteúdo informativo deles. São atividades mecânicas, que o aluno faz sem precisar pensar muito. Considerando-se ainda que, embora o referido livro didático seja usado por alunos do 3º ano do Ensino Médio, nível em que já se esperam interpretações mais fundamentadas, nota-se que muitos mapas são utilizados apenas como ilustração, para confirmar a informação do texto, como ocorre com a maior parte das imagens, tornando-se desinteressante e não contribuindo satisfatoriamente para o estudo do espaço. Isso quando não são utilizados apenas com o intuito de quebra-texto.

Considerando que pesquisas e estudos realizados sobre a Cartografia dos livros didáticos já vêm sendo realizadas há bastante tempo, as mais antigas revelam um grau de insatisfação; outras, porém, mais atuais, salientam que vêm ocorrendo uma melhora, pois vêm deixando de ter um caráter ilustrativo para ser questionador[15]. No entanto, como foi visto, ainda é preciso avançar muito com relação ao uso de mapas nestes materiais didáticos. Sobre

[15] Ver dissertação de mestrado de Gabriela Regina Caldeira Pereira Lima**,** intitulada *O tesouro dos mapas – a cartografia dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental (2007)*.

isso, ressalta Lima (2007), afirmando que ainda persistem os mesmos problemas como mapas apenas para localizar e não para construir raciocínios geográficos mais amplos. Prova disso encontra-se nas respostas dadas pelos alunos quando se pede qual imagem era mais importante para aprender Geografia e o porquê, a resposta foi, na maioria, mapas: porque serviam para localizar.

Considerando a importância da Cartografia para o estudo da ciência geográfica e suas categorias, principalmente do espaço geográfico, o foco principal desta pesquisa, não há como não relativizar esses dados, sendo o livro didático um dos, senão, o principal meio de se trabalhar Cartografia em sala de aula. Deve-se privilegiar seu aparecimento nos livros para que contribuam efetivamente para compreender a realidade que está sendo ali representada, melhorando a forma de ser trabalhado para que se possa de fato ter leitores de mapas e não observadores passivos. Assim, se os livros didáticos não estimulam a leitura de mapas, o aluno dificilmente sentirá essa necessidade sozinho.

Com a análise realizada neste capítulo, constatou-se que as imagens conseguem emprestar ao livro didático um caráter mais dinâmico para trabalhar com os conceitos científicos, principalmente com relação aos questionamentos e à interpretação. Ao mesmo tempo contribui para que se aprenda a ensinar e trabalhar com outras formas de linguagem. Também conseguiu-se ampliar a possibilidade de análise, quando cada aluno poderá se apropriar do conhecimento de maneira diferenciada e também mudar sua atitude e expectativas com relação à ciência que está sendo ensinada.

Independente da forma, mapas, fotografias, charges e da quantidade em que aparecem nos livros didáticos, é primordial saber a relação que elas estabelecem com o domínio do conhecimento, pois, não por acaso, as imagens vêm ocupando cada vez mais o espaço gráfico nas páginas, de modo que saber utilizá-las é tão importante quanto utilizá-las.

Deste modo, a partir das discussões realizadas ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar como é possível trabalhar com conceitos da Geografia a partir das imagens nele apresentadas, passando-se ao próximo capítulo para a análise dos questionários submetidos aos alunos.

CAPÍTULO V
OS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os questionários, como mencionado, foram submetidos aos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Arnaldo Busato – Coronel Vivida – PR, 31 estudantes do período matutino, 12 do vespertino e 27 do noturno, contabilizando um total de 70 alunos. Uma professora[16] de Geografia de duas das respectivas turmas também respondeu ao questionário. Os questionários dos alunos são semelhantes ao da professora e se encontram no apêndice no final desta dissertação. Os nomes dos alunos e da professora não serão citados.

O ensino de Geografia permeia por diferentes formas de linguagens que visam, ao longo do processo, assegurar a passagem do senso comum ao caráter científico da ciência geográfica, além de atuar na constituição da consciência dos indivíduos.

É pertinente destacar que as respostas concedidas pelos alunos e pela professora caracterizam-se como *enunciados*[17]. Vale lembrar que, nas acepções de Bakhtin (1997), o enunciado reflete sobre as esferas da atividade humana e representa a unidade real da comunicação.

A enunciação dos alunos contida nas respostas de todo o questionário será entendida aqui, a partir dos estudos na teoria bakhtiniana, como réplicas do diálogo social, ou seja, o diálogo com o mundo exterior. Almeja-se compreender a significação nas enunciações particulares e conjuntas dos alunos.

O enunciado, por conseguinte, é social e se forma a partir de um auditório social de onde se extraem elementos que constituem nossa consciência. Deste modo, as respostas dos entrevistados são elaboradas a partir desta interação no plano do social, resultado de um processo ininterrupto de comunicação e dialogismo entre os seres humanos.

Para Bakhtin (1997), todo enunciado é um gênero do discurso, ou seja, o gênero é próprio de cada atividade, podendo variar de acordo com as esferas em que a linguagem se dá; a linguagem jurídica possui um gênero de discurso próprio, o jornalismo outro e assim por diante. Compreender do que se trata o gênero se faz *mister* porque ele se torna um

[16] Inicialmente o questionário deveria ser aplicado somente às professoras das respectivas turmas, duas, portanto, porém, apenas uma respondeu, então enviamos para outras duas professoras que utilizavam o livro didático que analisamos e nenhuma das duas respondeu o questionário.

[17] Discussão realizada no segundo capítulo.

instrumento na constituição do sentido. Este sentido, como discutido no segundo capítulo, tornar-se-á próprio e individual, sendo assim, cada entrevista, cada resposta concedida representa o sentido que cada aluno ou professor dá àquilo que está sendo questionado, poder-se-ia dizer, então, que o sentido assegura a unidade da comunicação.

Do exposto, vê-se que os questionamentos realizados também são caracterizados como um enunciado, carregado de material semiótico que estabelece um diálogo com outrem, cuja interação permite a busca do entendimento de seus significados.

5.1 ALUNOS E PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL ARNALDO BUSATO E A PERCEPÇÃO DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Baseando-se nas discussões realizadas, neste trabalho, sobre imagem, signo, linguagem, foi que, em uma das perguntas realizadas, solicitou-se aos alunos que apresentassem sua opinião sobre o que eles pensam por imagem.

Optou-se por ela porque este estudo discute essencialmente a imagem do livro didático. Saber como professores e alunos concebem a imagem é fundamental para se avaliar de que maneiras elas são compreendidas por esses sujeitos e por isso as respostas estão elencadas a seguir:

O que lhe vem à mente quando você pensa na imagem do Livro Didático de Geografia?

"Um conhecimento maior sobre o mundo, entendo como foi e está sendo o desenvolvimento dos países, utilizando-se de mapas, fotos, charges, etc.".

"No conhecimento que o livro traz nas imagens, mapas, fotos e é mais fácil para entender".

"Penso que vamos estudar vários mapas, várias cidades, estados e aprender vários significados de Geografia".

"Uma observação a mais para entender melhor o conteúdo, pois imagens muitas vezes nos revelam muitas coisas".

"A imagem do livro didático de Geografia me remete a um panorama do mundo onde se encontram diversos dados muito importantes".

"As informações que o livro traz, a forma de aprendizagem de uma maneira visual".

"Mapas, principalmente quando diz respeito ao estudo de localização, relevo, clima, regiões, entre outros. E também imagens sociais, quando aponta para a Geografia política, que trata da atualidade e os processos mundiais".

"Nas imagens do Livro Didático de Geografia, são algumas partes do mundo onde o homem mudou ou está mudando as formas da natureza".

"Que as imagens nos auxiliam no entendimento dos assuntos que nós estamos estudando".

"Muitos mapas, gráficos de todos os tipos, fotos de clima, das regiões, relevo, muitos detalhes explicando sobre as imagens que ajudam muito na compreensão".

"Que se trata de lugar, espaço geográfico, tema diretamente relacionado à Geografia".

"Quando vejo a imagem e leio sobre o assunto que ela ilustra, sempre que comentam sobre tal assunto, a imagem vem rapidamente a minha cabeça".

A ideia principal repassada pela maior parte das respostas, até mesmo entre as que não foram aqui mencionadas[18], é que a imagem contribui no processo de compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado. Conseguiu-se observar que eles entendem que a imagem é um meio de comunicar uma ideia e que, através dos seus dados, é possível estudar a ciência geográfica. Direta e indiretamente explícita, a categoria do espaço geográfico aparece, demonstrando que os alunos concebem a imagem como um recurso visual capaz de entender a dinâmica do mundo, destacando que os diferentes tipos de imagem têm por finalidade representar aspectos da realidade.

Para a professora, que respondeu a mesma pergunta lhe vem à mente *"mapas e gráficos, miséria, muita floresta".* Notou-se com a fala, embora sucinta, dois pontos centrais, que já foram discutidos no quarto capítulo. Primeiramente, a importância dos mapas e dos gráficos e que para ela, isso tem um sentido próprio, talvez por se tratar das formas de representação que ela mais utiliza ou que julga mais importante para ensinar Geografia, e em segundo lugar o caráter ilustrativo, quando a imagem representa o real, situações sociais ou políticas, ou fenômenos naturais.

Para Castellar e Vilhena (2010), há um bombardeio com um grande volume de informações, que chegam, sobretudo, através da mídia, que impregnam o cotidiano, influenciando na percepção de espaço, do conhecimento e da visão de mundo. Esse

[18] As respostas abertas não foram totalmente utilizadas. Selecionamos as respostas mais relevantes para a realização do estudo em questão, algumas respostas eram muito parecidas e para não ficar repetitivo selecionamos algumas, no entanto, na nossa análise consideramos todas as respostas concedidas, mesmo que elas não tenham sido mencionadas.

envolvimento, segundo as autoras, “influencia as reflexões e os comportamentos, os modos de pensar e a aquisição de conhecimentos” (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p. 65).

Os alunos sofrem influência deste processo cujas percepções influenciam a maneira como eles veem as imagens do livro didático. Ao estarem suscetíveis ao número de imagens que circulam no cotidiano e durante sua vida, eles conseguem compreender que elas possuem a função de transmitir algo, alguma informação, demonstração, comparação, enfim, atribui-se aí diferentes finalidades.

O espaço escolar tem como parte de suas atribuições, contribuir para que os alunos consigam fazer uso das diferentes linguagens, possibilitando que eles desenvolvam sua capacidade leitora e interpretativa. É de grande valia considerar que os conceitos e o sentido mudam de acordo com o contexto. A descrição dada pelos alunos sobre a imagem do livro didático tem um viés mais científico, demonstrando que as imagens estão sendo usadas nas salas de aulas pelos professores com o intuito de trabalhar o caráter científico da ciência geográfica.

Em tempos de transformações significativas nos espaços escolares, depreende-se que a maneira de ensinar depende diretamente da forma como se vê e como se compreende o mundo. Discutiu-se, no segundo capítulo, sobre a maneira como a consciência é formada a partir da interação social movimentada na vida cotidiana, a maneira pela qual se *aprende* a *aprender* sobre o mundo.

Sob este viés, a aprendizagem precisa ser dinâmica, e o saber do aluno ser levado em conta. A aprendizagem se dá quando o aluno, a partir daquilo que ele apreende do auditório social através da linguagem, consegue, no seu interior, reconstruir o conhecimento adquirido externamente e passa a formar conceitos e visões sobre o mundo. Este processo possibilitará aos alunos agir e reagir diante da realidade, bem como influenciará na percepção que eles possuem sobre as imagens.

Oliveira (1997) destaca, a partir das concepções vygotskyanas, que a aprendizagem possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento com o contato do indivíduo com o ambiente cultural e define aprendizagem como o “processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Sob esta perspectiva, perguntou-se aos alunos: *Qual a importância que você atribui ao uso de imagens nas aulas de Geografia, principalmente com relação a sua aprendizagem?*[19]

Alguns alunos destacaram ser mais fácil de compreender o que se está estudando, relacionando o tema com as imagens. Há maior possibilidade de esclarecimento, de compreender e entender a realidade, conhecer e estudar o espaço geográfico, corresponder a uma outra maneira de estudar Geografia, não só através dos textos verbais. Também disseram que elas chamam mais a atenção e deixam a aula mais interessante; possibilitam maior interação, ampliação do conhecimento do que está em volta e do assunto, melhora o entendimento e facilita a aprendizagem, obtenção de informações; possibilita a visualização, interpretação e associação dos conteúdos estudados; pode-se, mais facilmente, relacionar imagens com conteúdos.

Para a professora, para qual foi feita a mesma pergunta, mas com relação à aprendizagem dos alunos, as imagens *"servem para dar ideia ao conteúdo, chamar a atenção para a leitura do texto, principalmente quando se refere a fatos recentes".*

Através das respostas concedidas, consegue-se notar que as imagens têm papel significativo no processo de aprendizagem, pois destacam a possibilidade de compreender o conteúdo estudado por meio delas, às vezes, até mais que o próprio texto. Ficou evidente que a imagem contribui na aprendizagem, pois, com ela, segundo a fala dos alunos, é possível aquisição de informações, habilidades, valores, pois ela propicia o contato com a realidade bem como a interação social, como destacou determinado aluno "*é muito interessante, pois, é por meio delas, que a gente está focado na maioria do tempo. É por meio delas que vão ser explicadas as matérias para melhor compreensão e aprendizagem*".

Também ficou muito forte a característica de fixação e memorização dos conteúdos a partir das imagens. Alguns demonstraram que a imagem tem um caráter ilustrativo muito presente, que elas ajudam a gravar na memória o conteúdo estudado através do texto, seria uma forma de visualização do conteúdo, como se é possível notar com a resposta deste aluno: "*pois não ficamos limitados somente à leitura, podemos* ***ver*** *como é os diversos "relevos, clima, acontecimentos" ligados ao nosso planeta"* (grifo nosso).

[19] O leitor notará que em alguns casos não foram colocados, na íntegra, as respostas dos alunos, mas procurou-se condensá-las, pois muitos tiveram respostas parecidas e, como eram 70 questionários, não seria possível colocar a resposta de todos eles.

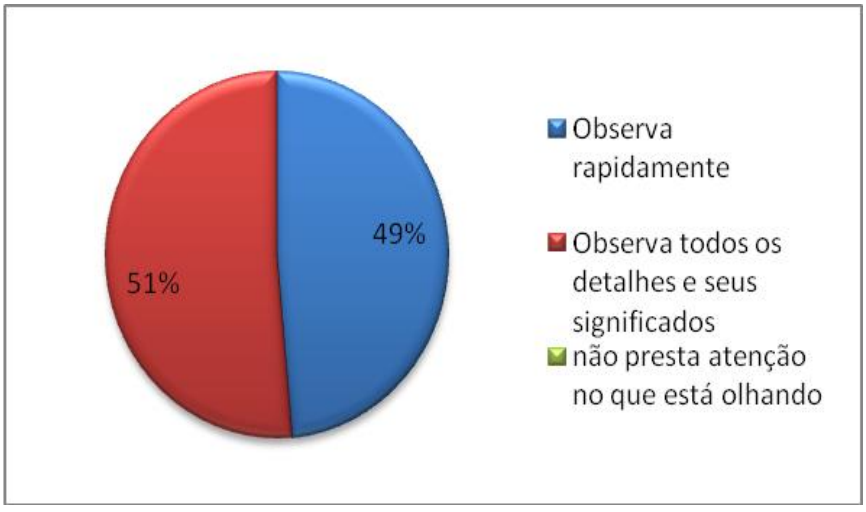
Destaca-se a importância de conhecer os discursos dos alunos para constatar como as imagens podem contribuir de maneira efetiva para o processo de ensino e da aprendizagem. Embora o universo de análise seja pequeno, essas respostas ajudam a refletir na maneira como eles estão entendendo a linguagem visual, que existem limitações em sua leitura e interpretação que precisam ser superadas. Tonini (2011) destaca que o livro didático é um suporte curricular, mas que não se deve apenas buscar nele os contextos teóricos da Geografia, mas também os novos modos de comunicação que estabelecem novas linguagens para aprender.

Goulart (2011) ressalta que, muitas vezes, o ensino de Geografia fica fixado em informações e dados que, isolados, pouco representam para a compreensão do mundo, e que, na realidade, a ciência geográfica deve estar preocupada com a espacialidade, com o saber fazer a leitura do espaço. A aprendizagem dele (espaço) poderá ocorrer por meio das imagens quando aquilo fizer sentido para os alunos desde que haja clareza quanto ao seu uso.

Aprender significa estabelecer um diálogo com o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido e apropriar-se dos conteúdos, disposições, habilidades. A leitura de mundo não será realizada com informações vagas e sem sentido, mas com a interação dos sujeitos de modo contextualizado.

Soma-se a discussão sobre a aprendizagem o questionamento realizado sobre qual a atitude deles com relação à análise das imagens do livro didático de Geografia cujas respostas estão representadas no gráfico que segue:

GRÁFICO 5.1 - Ao analisar as imagens do Livro Didático de Geografia você:



No que tange ao resultado apresentado, destaca-se que, quase metade dos alunos, considerou que observa rapidamente as imagens, o que sugere que as imagens do livro didático não estão sendo trabalhadas de maneira considerada satisfatória e, em decorrência disso, não está ocorrendo uma interpretação crítica e mais detalhada da organização do espaço, ou seja, como vimos há pouco, os alunos conseguem compreender a importância da imagem para o processo de aprendizagem mas não a observam como deveriam.

Segundo a professora entrevistada, *"dificilmente os alunos, por iniciativa própria, comentam as imagens.* ***O professor precisa instigar"*** (grifo nosso).

Este desinteresse pelas imagens do livro didático pode ocorrer porque, muitas vezes, o livro traz, no seu interior, imagens que não correspondem à realidade local do aluno. "Nessa abordagem os fenômenos aparecem como ocorrências parceladas, desvinculadas do todo, sem conexão com o processo social no qual estão inseridos" (ALMEIDA, 1991, p. 84).

O fato de uma parcela dos alunos não observarem atentamente as imagens coloca em pauta toda discussão realizada no quarto capítulo, em que se buscou demonstrar como as imagens do livro didático podem contribuir para o estudo da ciência, uma vez que é preciso reconsiderar todo o processo de formação dos alunos no que tange ao uso de outros tipos de gêneros da linguagem. Se se partir do pressuposto de que as imagens podem contribuir no ensino de Geografia, então é preciso buscar medidas que reparem o fato de um número expressivo de alunos observar rapidamente as imagens.

A percepção rápida da imagem pode levar o aluno a fazer identificações mais simples, como, por exemplo, olhar para uma fotografia e dizer se pertence a uma área rural ou urbana. Porém, considerando que se está falando de alunos que estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio, não é desejável, em termos de ensino e aprendizagem, que o ensino com imagens permaneça no nível da mera constatação daquilo que o aluno pode perceber por si mesmo.

No entanto, diante de tal realidade, destacamos a fala da professora, quando ressalta que o professor precisa instigar a visualização da imagem. Enquanto não se tem uma cultura visual efetiva dentro dos espaços escolares, a mediação do professor será necessária, tanto para incentivar o uso da imagem, quanto para ajudar no modo de trabalhar com o seu potencial.

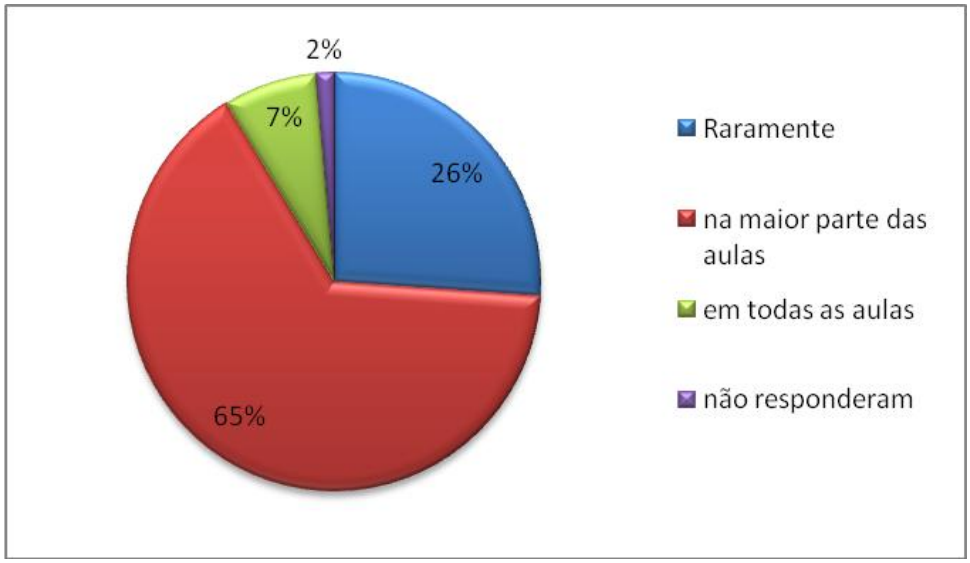
A pontual crítica com relação à observação menos detalhada das imagens do livro se assenta sob a justificativa de que "a sociedade produz uma forma de organização que é

observável no espaço; assim, há uma forma concreta e visível da sociedade no espaço: essa é a organização espacial que a geografia deve analisar" (ALMEIDA, 1991, p. 85). Portanto, ignorar as imagens faz com que o estudo do espaço seja parcialmente comprometido, uma vez que todas as imagens discutidas no quarto capítulo dão sua parcela de contribuição significativa para o estudo da ciência geográfica, porque, se fosse o contrário, não estariam cada vez mais ocupando as páginas dos compêndios didáticos.

Ensinar Geografia significa dar conta do processo que levou à atual organização do espaço, deste modo, o seu ensino não pode ocorrer sem um procedimento metodológico consistente, pois este caracteriza uma espécie de suporte que auxilia na aprendizagem do aluno, sendo assim, a imagem precisa ser trabalhada a partir de uma perspectiva, para que se possa esvaziar qualquer possibilidade de caráter meramente ilustrativo.

Paralelamente, foi interessante saber também a frequência com a qual os professores usam imagens em sala de aula. As respostas foram projetadas no gráfico 5.2.

GRÁFICO 5.2 - Com qual frequência o professor costuma utilizar imagens em suas aulas?



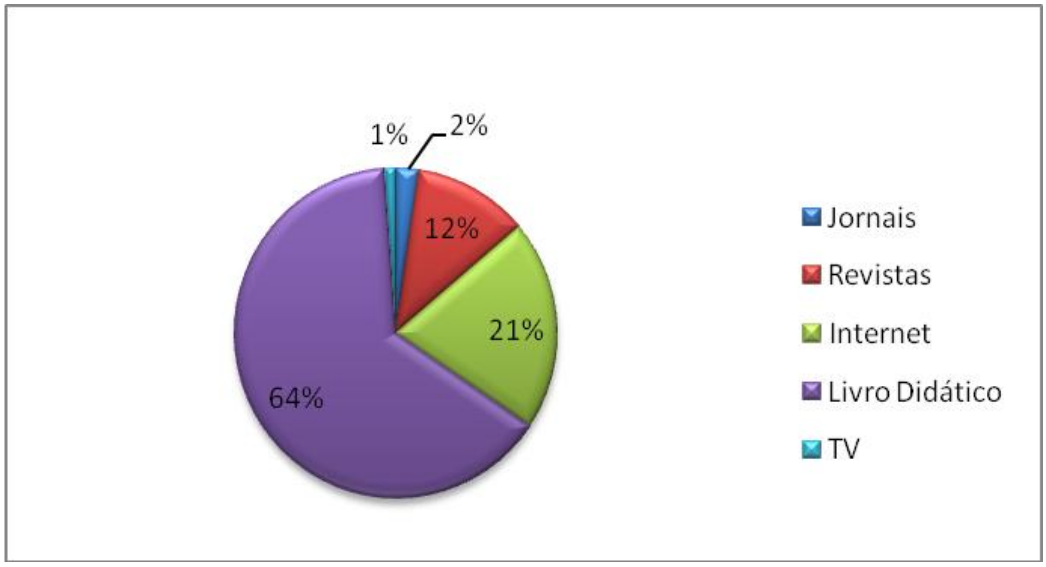
As respostas desta questão foram consideradas de certo modo satisfatórias, pois a maior parte dos alunos considerou que os professores utilizam imagens em quase todas as aulas. A professora também destacou que usa imagens na maior parte de suas aulas. Sendo assim, a proposição de que as imagens constituem um importante meio de ensino da ciência geográfica se confirma ao saber que os professores também estão preocupados em utilizá-las em sala de aula.

No entanto, chamou a atenção o fato de 26% dos alunos assinalarem que os professores raramente usam as imagens. Diante de toda a discussão realizada nesta dissertação é possível ver quão importantes elas são para o processo de ensino e aprendizagem. Esperava-se que esse número não fosse tão representativo.

Mas se sabe que, com o uso delas, o professor organiza o trabalho, orienta, fornece informações, demonstra técnicas, utiliza novos recursos, discute ideias, levanta dúvidas, avalia resultados. Enfim, realiza todas as atividades que realizaria a partir de um texto verbal.

Com o intuito de compreender qual a procedência das imagens utilizadas em sala de aula pelos professores, obteve-se o seguinte resultado:

GRÁFICO 5.3 - As imagens mais utilizadas nas aulas são de:



O resultado revelado através do gráfico mostra que, realmente, é preciso discutir sobre o livro didático e sobre as imagens que o compõem porque os próprios alunos reconhecem que, em sala de aula, as imagens passam a ser trabalhadas de maneira mais significativa e numerosa por meio deles.

Saber que as imagens mais utilizadas em sala de aula são provenientes do livro didático contribui para compreender porque pesquisas como esta se tornam necessárias. Castellar e Vilhena (2010) destacam que, mesmo em tempos de multimídia, computadores e outras inovações tecnológicas, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar, além de ser o mais usado e solicitado. Deste modo, pode-se

afirmar que o livro didático é o principal veiculador de imagens dentro dos espaços escolares e, por isso, merece ser discutido.

Como destacam as autoras, existem outros meios que propiciam o uso de imagens, mas cada escola possui uma determinada realidade, ou seja, pouca multimídia, poucos computadores, ficando limitadas, por vezes, ao uso de outras possibilidades de usar imagens durante as aulas. No caso da escola em que realizamos o questionário, o resultado foi surpreendente porque existe, em cada sala de aula, uma TV, denominada TV Pendrive, em que é possível passar imagens, vídeos, não sendo preciso deslocar alunos pela escola. Porém, o uso deste recurso exige um pouco mais de tempo para procurar e selecionar imagens e imprevistos com o *pendrive.* Para se evitar tais esforços ou transtornos, o professor recorrerá às imagens do material didático que se encontra em poder de uso pelo aluno.

Um dos problemas que engrossam as discussões sobre o livro didático é a maneira como ele é usado por professores e alunos. Para as autoras citadas, os professores devem utilizar da sua autonomia e criatividade para ampliar as informações contidas no livro didático. O mesmo pode ser dito com relação às imagens que nele se encontram.

Como visto no quarto capítulo, no livro didático são recorrentes as imagens que não possuem atividades veiculadas e que, portanto, não são devidamente exploradas, mesmo que o livro seja rico em suas representações visuais. Mais uma vez, entra o papel da mediação do professor entre aluno e livro didático, que poderá, de maneira consistente e fundamentada metodologicamente, trabalhar com diversas imagens de modo a contribuir no processo de apreensão da ciência geográfica e dos seus conceitos.

A contrapartida do livro didático é que, em sua estruturação final, ele ofereça a possibilidade de se trabalhar com conceitos específicos da Geografia, tais como os citados no primeiro capítulo e de apropriar-se e utilizar-se da linguagem visual como instrumento para compreender a distribuição dos fenômenos, representar e interpretar o espaço geográfico, como aparece no Edital e no Guia do PNLD que discutimos no terceiro capítulo.

Constatar que as imagens são utilizadas, em sua maioria, através do livro didático também faz pensar que o livro seja um material que precisa ser bem utilizado pelo professor, explorando, de maneira adequada, as potencialidades da linguagem visual que ele oferece.

> Por exemplo, iniciar o trabalho com os alunos sobre um conteúdo pelas imagens contidas no livro didático e não pelo texto. Muitas vezes, o professor, preocupadíssimo em cumprir o programa e entendendo que sua

> missão é “expor uma matéria” vista conforme o que está no livro, deixa de utilizar um potencial importantíssimo do material didático, inclusive, levando em consideração que nossa cultura é muito visual e que os alunos têm seus olhares direcionados para as imagens (OLIVEIRA, 1997, p. 40).

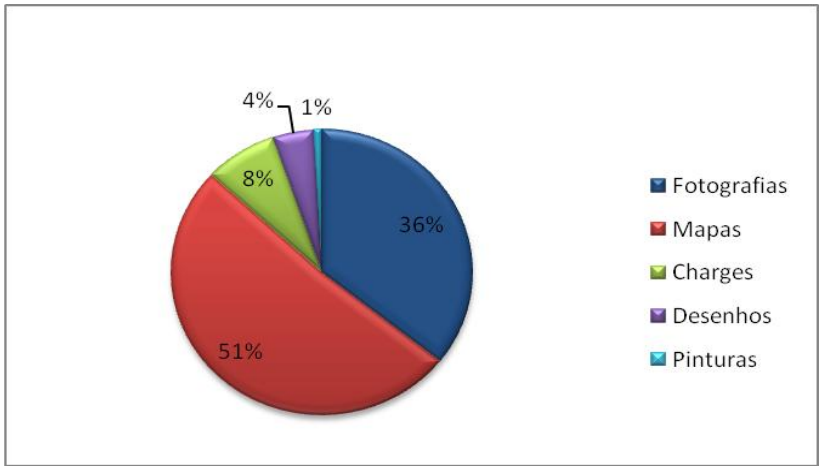
O que dará ao livro qualidade nas suas imagens (didática e pedagogicamente) é mais que a própria organização interna, mas também, o tipo de uso que se faz dele; os bons resultados também dependem diretamente desse uso, principalmente no que diz respeito à apropriação dos conceitos geográficos através das imagens. Cabe aos professores exigir e obter bastante de um livro, para tanto, deve-se conhecer as necessidades dos nossos alunos, as dificuldades deles em trabalhar com a leitura de imagens, além do mais, precisa-se entender que o livro didático impõe limites que podem e são possíveis de serem superados.

Um bom começo para superar algumas dificuldades com o uso dos livros didáticos é saber que imagens eles acham mais interessantes para aprender Geografia. Às vezes se peca no ensino porque se trabalha com imagens descontextualizadas, sem uma intencionalidade clara. Determinados conteúdos são compreendidos mais facilmente com fotografias, outros com mapas, ou então tabelas e gráficos.

O professor também pode, ao trabalhar determinado conteúdo, solicitar aos alunos que escolham alguma imagem (qualquer um dos tipos) do livro didático que ajudaria na compreensão daquilo que estão estudando. Esta seria uma maneira de fazer com que eles observem mais detalhadamente as imagens, que expressem o motivo pela escolha, que relacionem a representação escolhida com o conteúdo.

Nesse sentido, perguntou-se aos alunos quais as imagens consideradas por eles mais importantes para aprender Geografia, e o resultado foi sistematizado no gráfico 5.4.

GRÁFICO 5.4 - Quais imagens você considera mais importante para aprender Geografia?



Nesta pergunta os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa. As opções assinaladas foram justificadas, o que permitiu que se compreendesse por que mapas e fotografias estão entre as opções mais assinaladas. Entre as justificativas apresentadas, discriminaram-se algumas, que seguem:

Quais imagens você considera mais importante para aprender Geografia?

"Através de fotografias, mapas, charges, temos uma melhor compreensão da matéria em questão, abrangendo o nosso conhecimento e proporcionando uma melhor aprendizagem".

"Localização e também dá para se ter noção de ambiente, minérios, clima, no caso dos mapas, e fotografias ajudam a visualizar melhor alguns aspectos geográficos, se não todos, pois a partir de uma foto nós podemos fixar na mente um local, seu clima, etc.".

"Mapas, pois são neles que está a maior parte do que temos que aprender em Geografia e mostram coisas interessantes".

"Porque trazem mais informações e rápida visualização".

"Pois neles podemos ver e entender o que o livro quer nos ensinar".

"Porque na Geografia sem mapa ou sem imagem não aprendemos muito".

"Mapas nos dão noção de espaço e localização e fotografias nos ajudam a entender o mundo e suas características".

"Pois ao mesmo tempo que mostra o local em estudo, já apresenta dados específicos sobre aquilo que está em estudo".

"A fotografia e os mapas nos ajudam a entender melhor a matéria e do que realmente se trata".

"Quase tudo na Geografia está relacionado com mapas, precisamos saber a localização de cada região para, por exemplo, sabermos o clima, o relevo, etc.".

"Pelas fotografias entende-se melhor os fatos e os mapas para localização".

"Considero importantes imagens de mapas e fotografias para assimilar melhor o conteúdo".

A mesma pergunta foi realizada para a professora que destacou utilizar mais mapas e fotografias, sendo que *"mapas para dar "ideia" de localização. Fotografias para ilustrar os conteúdos para melhor fixação".*

Considera-se que, no desenvolvimento do trabalho com imagens, o aluno precisa aprender a observar, a codificar dados, a compará-los e classificá-los, inferir explicações, pois "todas essas operações fazem parte do pensamento científico, e precisam ser desenvolvidas na

escola. Através da busca e manipulação de informações e dados o aluno começa a apropriar-se das formas de produção do conhecimento científico" (ALMEIDA, 1991. P. 86). Com base nisso, é que foram analisadas as respostas concedidas pelos alunos e pela professora.

É necessário destacar que muitos alunos que assinalaram mapas, inclusive os que não aparecem aqui mencionados por apresentarem respostas semelhantes, justificaram que eles são importantes para identificar melhor as regiões. Ficou claro que, para eles, a Geografia está relacionada aos mapas e que eles servem, entre outras funções, para que os alunos aprendam a se localizar, para visualizar a localização dos estados e países, como mencionado anteriormente, assim como para a professora.

Goulart (2011) faz uma crítica à Geografia ensinada para saber capitais, rios mais extensos, pontos culminantes dos países, ou seja, àquela Geografia enciclopédica, como teria definido Lacoste. Para a autora, deve-se demonstrar que a Geografia não se refere somente a dados e informações, e que esses, isolados, pouco contribuirão para a compreensão do mundo.

Assim o mapa precisa ser considerado também pela sua capacidade de análise e interpretação sobre a espacialidade que está sendo representada, sendo a cartografia[20] definida como a:

> Arte, método e técnica de representar a superfície da Terra e seus fenômenos. Ressaltamos que, como arte, entendemos a qualidade plástica (estética) da representação, da utilização das cores, as tramas, os traçados; como técnica, a precisão de seus traçados e de suas informações; como método, pela sua possibilidade de reflexão, análise e interpretação da qualidade das informações cartografadas (SOUZA e KATUTA, 2001, p. 56).

Mapas exprimem a necessidade de comunicação com o outro, assunto que foi discutido no segundo capítulo com relação às imagens em geral. Eles possibilitam a reflexão, a análise e a interpretação das informações. Parafraseando as autoras citadas, portanto, possuem um apelo não só no intuito de localizar ou de ensinar a se localizar no espaço, mas de compreensão e estudo do próprio espaço, isso porque, para Santos (2004) o espaço geográfico também é o cotidiano de todos nós.

[20] Utiliza-se a definição de cartografia para melhor compreender a função do mapa, pois se entende que ele é o principal documento cartográfico e por se tratar do que mais aparece no livro didático analisado.

Ler os mapas do livro didático não pode ser entendido apenas como retirar dados ou informações sobre a localização geográfica de diversos fenômenos, tampouco aprender apenas a decodificar sinais, mas sim ler esses sinais e entender seus significados elaborando um entendimento sobre o que está representado no mapa, ou seja, tornar-se capaz de entender o espaço geográfico a partir daquilo que está convencionalmente representado no mapa, ressaltando que as cores, as coordenadas geográficas, a escala, enfim, todos esses elementos de ordem técnica têm muito mais a dizer.

> A educação para a leitura de mapas deve ser entendida como o processo de aquisição, pelos alunos, de um conjunto de conhecimentos e habilidades, para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir os conceitos das relações espaciais (PASSINI, 1994 apud FONSECA, 2004, 119).

Fonseca (2004) ressalta, em sua tese de doutoramento sobre Cartografia, que, admitindo-se a hipótese de que a Cartografia é uma linguagem que se expressa num espaço, sendo portanto uma linguagem espacial, pode-se admitir a possibilidade de apreensão destes fenômenos expressos. Deste modo é possível estudar e compreender o espaço geográfico por meio dos mapas e de tantas outras formas de linguagens. Entretanto, como adverte a autora, esse potencial só pode ser explorado plenamente, tendo em vista os avanços nas discussões sobre o papel das linguagens na construção dos conhecimentos e da realidade que se apreende.

Lima (2007) faz uma ressalva pertinente, enfatizando que, além de ensinar a ler um mapa, cartografar fatos ou ensinar a desenvolver habilidades de decodificação, é preciso trabalhar com os conceitos geográficos. Sendo assim, a ideia de leitura do mapa pressupõe que se deve ir além da decodificação dos símbolos (tema já tratado no segundo capítulo, mas que merece ser ressaltado), mas sim combiná-los com os conhecimentos de base da disciplina de Geografia, como por exemplo suas múltiplas categorias, que estão sendo cartografadas. Quanto maior o conhecimento geográfico do leitor da representação, seja qual for ela, melhor será sua compreensão, mesmo que a representação esteja lhe trazendo algum conhecimento novo.

ALMEIDA e PASSINI (1992 apud LIMA, 2007, p. 37) afirmam que o mapa é

> (...) uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos chamá-lo de modelo de comunicação que se vale de um sistema semiótico

> complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signos, redução e projeção.

A compreensão destes três elementos básicos faz parte do processo de alfabetização cartográfica, ou seja, quando, ao longo dos anos escolares, o aluno aprende a interpretar e ler o mapa, compreendendo que cada elemento representado possui sua função dentro do mapa. O livro didático pode sanar parte deste processo de alfabetização, inserindo atividades correlacionadas aos mapas para que o aluno consiga obter as informações esperadas, porém não foi o que se notou com as respostas concedidas pelos alunos.

Como já visto, os mapas ocupam lugar significativo na quantidade de imagens utilizadas pelo livro analisado, também foram os mais citados pelos alunos no quesito compreensão do espaço geográfico, o que reforça, duplamente, que as atividades desenvolvidas com os mapas pelo livro precisam ser reelaboradas, pois o mapa não pode estar ali apenas por estar, tornar-se um fim em si mesmo, ser um mapa-ilustração, ele precisa propor respostas, instigar questionamentos e ser um mapa reflexivo. Assim:

> Identificar os elementos lingüísticos do mapa (título, legenda, escala *etc*.) não é suficiente para sua completa leitura, pois está se considerando apenas os aspectos técnicos da confecção de mapas, vinculados à ideia do mapa como modelo da realidade; o leitor comum vira tradutor do mapa a partir da legenda e o leitor especializado vira intérprete do mapa; o mapa é visto no contexto da atividade técnica e não naquele de sua função social (LIMA, 2007, p. 50).

Na perspectiva que os mapas são apresentados no livro didático, nota-se que sua função na página e em meio ao texto é de caráter ilustrativo. Como já mencionado no quarto capítulo, isso tanto pode ser considerado verdade, como reflete nas respostas dadas pelos alunos. O livro didático está contribuindo para que surjam alunos tradutores de legendas, do título, da escala, como se refere a autora. Trata de uma alfabetização técnica, enquanto que a função social é deixada de lado e passada despercebida, há um esvaziamento de sentido e, assim, se é forçado a dizer que, mais uma vez, a propriedade em fazer do mapa do livro didático um mapa de caráter social ficará sob responsabilidade do professor.

A Geografia é relacionada, por grande parte dos alunos, aos mapas e ninguém se arrisca separar, talvez, porque os mapas consigam traduzir ou converter fenômenos reais em uma forma de linguagem diferente da verbal. Estes fenômenos adquirem, através dos mapas,

um caráter científico capaz de produzir conhecimento, no entanto, outras formas de representação devem ser consideradas, pois os alunos ainda estão muito presos a fotografias e mapas, mas tratar-se-á disso mais adiante.

5.2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DA PROFESSORA DIANTE DA POSSIBILIDADE DE COMPREENDER O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Pode-se afirmar até que grande parte dos alunos está longe de contemplar a leitura do espaço, pois,

> O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p. 94).

Compreender o espaço geográfico pressupõe, para Goulart (2011) desenvolver o olhar espacial, o qual irá proporcionar as condições para a aprendizagem da ciência geográfica, valorizando o movimento, a contextualização e o cotidiano.

O "descortinar" revela-se no momento em que o livro didático através de suas imagens demonstra aquilo que o espaço é, contribuindo para desenvolver o olhar espacial, pois "nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos" (SANTOS, 1977, p.6).

O espaço possui diversas maneiras de se revelar no livro didático como viu-se no capítulo anterior e tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, buscou-se questionar aos alunos se eles consideram que as imagens do livro didático possibilitam compreender o espaço geográfico.

Você considera que as imagens do livro didático possibilitam compreender melhor o espaço geográfico?

"Com certeza, como teríamos ideia da extensão e localização de diversos locais, regiões? O espaço geográfico fica mais fácil de ser compreendido, porém mais complexo por ter mais detalhes para serem analisados".

"Sim, pois sem elas nós não teríamos conhecimento sobre o espaço geográfico e muitas vezes iam ficar dúvidas, perguntando como eram e como são as coisas e por isso acho que são muito interessantes as imagens no livro didático".

"Só os textos não bastam para compreender o espaço geográfico".

"Não, como antes comentado, se usa muito mapa, mas há uma pobreza de imagens".

"Algumas vezes sim, porém certas imagens não conseguem deixar claro alguns tópicos".

"Sim, pois a gente pode perceber as mudanças, visualizar o que o homem mudou na natureza, as transformações, fica mais fácil entender a leitura quando se tem uma imagem à respeito do que se está lendo".

"Sim, elas mostram em figuras o que os textos mostram com palavras e isso nos dá mais possibilidades de entendimento".

"Sim, pois nelas podemos observar todo o espaço geográfico, a ação e reação do homem em seu meio".

"Sim, pois não é preciso se locomover para conhecer esses espaços".

"Sim, porque se tem uma visão mais simples das coisas e ajuda a ilustrar os conteúdos".

"Sim, pois abrange nosso conhecimento nos situando no tempo e no espaço".

"Sim, pois é mais fácil lembrarmos de algo que vimos do que de algo que somente imaginamos".

Para a professora que respondeu à mesma pergunta, as imagens ajudam a compreender o espaço *"quando levam o aluno ao questionamento. Porém, percebe-se que eles, mesmo com toda a tecnologia, não dão importância aos fatos".*

A partir das respostas dos alunos notou-se que a concepção de espaço geográfico é vaga no sentido que, eles não possuem um entendimento claro do que trata tal categoria. Apenas alguns alunos apresentaram respostas, demonstrando compreendê-lo e concomitantemente, para a grande maioria, a imagem é tida como uma ilustração do espaço geográfico, no entanto, ficou evidente na maior parte das respostas dos alunos que as imagens ajudam na compreensão do espaço, mas, como se viu é preciso desenvolver mais o "olhar espacial" dos alunos, pois como destacou um deles *"pois nelas [imagens] podemos observar todo o espaço geográfico, a ação e reação do homem em seu meio".* Se as imagens são importantes para eles na apreensão do conhecimento, é necessário que aprofunde sua contextualização em sala de aula.

Falta compreender que as imagens do livro didático são mais que ilustrações, elas comunicam determinados saberes científicos e geográficos. Qualquer que seja a imagem, ela estará assumindo sua função comunicativa. O autor, ao colocar as imagens, mesmo que sem

ter esta consciência, já o faz com o intuito de transmitir alguma informação. Ela é um registro visual fornecido para comunicar algo.

Ao longo do tempo, os homens exprimem suas marcas no espaço tornando-o um verdadeiro registro concreto das transformações causadas pela sociedade. Esse registro, no entanto, com o aprimoramento das técnicas, passou a ser realizado e documentado através das fotografias, dos mapas, pinturas ou outros meios, o que possibilitou que o estudo do saber geográfico pudesse ser realizado na sala de aula com a ajuda destes recursos. Eis porque as representações visuais se tornaram tão significativas para o estudo do espaço e da sua dinâmica.

Percebeu-se, ao longo do segundo capítulo, que toda produção visual e a forma como é interpretada são fruto de uma interação social. Isto deve e precisa ser levado em conta, sobretudo porque a própria formação do espaço é fruto deste processo, o que faz com que se relembre que espaço "são formas mais a vida que as anima" (SANTOS, 1999, p. 83) e é justamente esse processo que necessita ser compreendido quando se utilizam as imagens no trabalho pedagógico do ensino de Geografia.

Uma vez mais se destaca, a partir das exposições realizadas no primeiro capítulo, que o espaço é constituído pelos objetos. Ele não é um vazio que foi gradativamente preenchido. Para exemplificar, a produção agrícola brasileira não está no espaço, ela é o espaço, animada pelas ações humanas, por isso assume seu caráter dinâmico e não estático. "O espaço geográfico é o resultado do conjunto de objetos geográficos que são elementos naturais humanizados e as obras humanas, com objetivos dados pelo ser humano, em condição de relação" (FONSECA, 2004, p. 9).

A natureza do espaço é social, assim como o são as imagens, porque ambos são frutos de atividades desenvolvidas pela ação do homem (trabalho). O espaço é parte da sociedade e vice-versa, e a Geografia é ciência que busca esta compreensão e que pode possibilitar aos alunos ter essa compreensão.

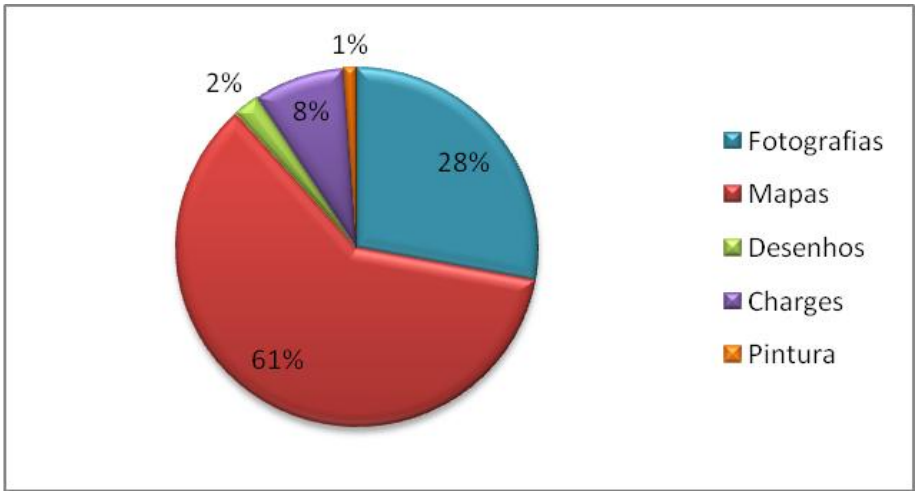
> Entender o espaço geográfico como elemento constitutivo das sociedades abre uma via de entendimento da realidade que é extremamente rica. Além de indispensável. Estudar a realidade social contemporânea sem um ponto de vista geográfico (ponto de vista do espaço) é tratar as sociedades como se elas fossem abstratas, como um corpo que não tem onde se sustentar, invertebrado (FONSECA, 2004, p. 37).

Ainda segundo a autora, os seres humanos fabricam socialmente os espaços geográficos, onde, nesse processo, também desenvolvem as relações sociais não só com o espaço, mas entre si mesmos. A sociedade está incorporada no espaço, ou seja, o espaço geográfico é a dimensão espacial da sociedade, portanto, "as relações sociais se dão por meio do espaço geográfico e dependem, em boa medida, dele. Por isso pode-se dizer que as relações sociais constroem o espaço geográfico" (FONSECA, 2004, p. 38).

Desta maneira, com a leitura das respostas dos alunos e também da professora, para que se possa utilizar as imagens como forma de linguagem capazes de gerar conhecimento, é preciso alfabetizar os alunos no sentido de possibilitar que eles consigam fazer a leitura de cada tipo de imagem, ou seja, sair do processo de mera observação para o da compreensão, que, como se viu foi muito presente nas respostas o quesito ilustrativo. A partir de então, pode-se passar a trabalhar com a percepção individual[21] de cada aluno, pela qual eles realizarão interpretações, avaliações, julgamentos, discussões a respeito daquilo que visualizam.

Após questionar os alunos sobre a possibilidade de compreender melhor o espaço geográfico com as imagens do livro didático, solicitou-lhes que respondessem quais os tipos de imagens consideravam mais importantes para estudar referida categoria, cujas respostas foram apresentadas no gráfico 5.5.

GRÁFICO 5.5 - Tipo de imagem que considera mais importante para estudar e compreender o espaço geográfico:



[21] A percepção individual é utilizada aqui porque se considera que cada aluno possui uma maneira particular de dar sentido àquilo que visualiza, no entanto, sabe-se que isto ocorre porque ele é fruto de uma interação social, que também ajuda a determinar a sua personalidade, sobre isso há uma discussão no segundo capítulo.

Assim como para grande parte dos alunos, a professora também mencionou mapas e fotografias.

Para Cavalcanti (1998), é preciso ter o entendimento de que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências e os significados que os alunos já trazem para a sala de aula. Paralelamente, o ensino de Geografia deve buscar o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas a partir do domínio de conceitos específicos e de uma linguagem própria.

Segundo a autora, a ciência geográfica, enquanto matéria que compõe o currículo escolar, desenvolveu uma linguagem, *a linguagem geográfica.* "Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico" (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

No processo de desenvolvimento do uso da linguagem, foram se utilizando enunciados que refletem as esferas da atividade humana, constituindo a unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, destacar as imagens que contribuem para o estudo do espaço geográfico corresponde a entendê-las como parte da linguagem geográfica, que vão ao longo do processo de ensino compondo os enunciados dos alunos, permitindo que eles transcendam do senso comum para o saber científico.

O grande desafio em trabalhar com os resultados apontados pelos alunos é saber em que medida esses modelos de representação contribuem para a compreensão dos conceitos geográficos científicos. Será que elas possibilitam o desenvolvimento do raciocínio geográfico? Será que elas são capazes de provocar diferentes sentidos?

Quando os alunos apontam mapas e fotografias, é porque, para eles, estes dois tipos de representação visual possuem um sentido, ou seja, tratam das atribuições que os sujeitos dão aos objetos, às pessoas, às situações do cotidiano. Nas palavras de Bakhtin (2002), o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado que, por sua vez, possui um significado. Este significado é despertado pelos signos que estão contidos nos mapas, nas fotografias, nos desenhos e que contribuem para que se possa entender e compreender aquilo que se lê na imagem.

Como já se esperava, os alunos conseguem encontrar mais sentido no estudo da Geografia através dos mapas e das fotografias, que coincidentemente são as duas formas mais utilizadas também no livro didático. Pode-se dizer que, para a representação do espaço

geográfico estas seriam de compreensão mais fácil. E porque são as mais utilizadas pelos professores, os alunos já estão habituados a estudar por meio delas.

O sentido e sua transformação estão diretamente relacionados com as transformações históricas e sociais que dependem da contextualização dos significados. Talvez com esse resultado seja necessário pensar em maneiras contextualizadas de inserir no ensino diário as outras formas de representação que foram pouco assinaladas.

O aluno, ao se deparar com algum tipo de imagem, pode, a partir da concepção de linguagem aqui trabalhada, depreender dela os seus significados ocupando com relação a ela uma posição ativa e responsiva. No entanto, o papel da contextualização e da mediação do professor são igualmente importantes neste processo para que o aluno possa interpretar e compreender o mundo, confrontando as palavras da sua consciência com as que circulam no meio social. A partir desse confronto, surgirão novas palavras cujo resultado reflete na interpretação.

> Não se trata [...] nem de simplesmente o professor transmitir conhecimento para os alunos, nem apenas de mobilizá-los [...]. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos (CAVALCANTI, 1998, p. 138).

O saber científico que precisa ser assegurado aos alunos deve ser veiculado através de uma intervenção docente, pois estes conhecem as metodologias e os procedimentos para a prática de ensino, simultaneamente, dominam os saberes contidos nos livros didáticos possibilitando seu uso de modo mais consistente no que diz respeito às imagens.

Destacar que 61% dos alunos mencionou que os mapas contribuem mais para o estudo do espaço geográfico não garante que eles compreendam a cartografia e sua aplicabilidade para estudar o espaço pois, muitas vezes, a linguagem geográfica, bem como seus conceitos, é utilizada pelo senso comum com diferentes acepções e em diversas situações, mas considerar as concepções dos alunos é dever da Geografia desde que se enriqueça com conceitos científicos e ai é que entra o papel do professor como mediador.

Entre as respostas dos alunos que assinalaram mapas, destacam-se que: alguns disseram que os mapas dão detalhes dos assuntos estudados, fornecem informações e dados, permitem uma observação melhor do espaço geográfico, porque tem a ver com a Geografia, porque o mapa mostra aquilo que se precisa saber da Geografia, tem uma visão mais realista.

Também porque ajudam a saber a proporção do território, facilitam a compreensão do espaço, porque é neles que encontram grande parte do aprendizado e a grande maioria disse que com eles fica mais fácil se localizar.

Como base no que se discutiu há pouco, conseguiu-se perceber que essas respostas correspondem ao sentido que eles dão aos mapas. O enunciado presente nas respostas revela que o mapa possui diferentes significados, que vão dos mais simples (senso comum) para alguns mais elaborados.

Dizer que um mapa serve para localizar é reduzir em muito a função de um mapa. Já se discutiu sobre isso no quarto e neste capítulo, destacando que o mapa também serve para comunicar, fornecer informações sobre diferentes assuntos. Mas, por outro lado, algumas respostas revelam que uma parte dos alunos consegue conceber o mapa como uma representação que pode contribuir no processo de aprendizado, que traz informações e dados que podem ser utilizados para compreender a dinâmica do espaço geográfico.

Os alunos que mencionaram fotografias destacaram que elas relatam com mais exatidão e com mais detalhes a realidade, mostram aquilo que foi mudado pelo homem, como era e como está, permite a visualização do espaço que está sendo retratado. Com ela é possível entender como o espaço geográfico traz informações e porque conseguem tirar informações delas.

A ideia da fotografia é fornecer informações e comunicar, mas elas são tidas, antes de mais nada, como ilustrações, uma representação da realidade, o que confere a elas certo privilegio no que tange à visualização das paisagens. Ela é um signo que carrega seus significados e pode levar à análise, à interpretação e até à transformação do real.

Preocupa, como mencionaram Oliveira Jr. e Soares (2012), que o olhar sobre as fotografias dos livros didáticos de Geografia é de mero relance, apenas para saber o que há na aparência, no tamanho, na cor, o lugar indicado na legenda ou como prova de algum assunto que está sendo apresentado no texto escrito do livro.

> Estas fotos, então, se colocam diante de nós como que divulgando os lugares/assuntos fotografados, mas não nos levam a pensar e inventar nada para além destes lugares/assuntos, muito menos nos levam a pensar na fotografia como uma das linguagens na qual nosso mundo contemporâneo ganha existência em nosso pensar (OLIVEIRA JR. E SOARES, 2012, p. 115).

Em conformidade com as respostas dos alunos, os autores mencionados delegam a necessidade "de arrancar a linguagem fotográfica do silenciamento a que está submetida nos ambientes e materiais didáticos habituais ao ser tomada somente como documento de uma realidade que pré-existia ao ato de fotografar" (OLIVEIRA JR E SOARES, 2012, p. 115).

Um grande desafio nos espaços escolares e para professores é saber fazer a transposição das imagens do material didático para a aprendizagem dos alunos, relativizando que existem outras leituras, outros sentidos, outros significados, que o se vê na imagem não é estático, é mutável, se modifica continuamente, se transforma rapidamente como tudo no espaço geográfico.

Seguindo nas análises das respostas e considerando-se que nem todos os alunos justificaram suas opções, a charge também foi mencionada por um aluno que afirmou que elas *"oferecem mais detalhes do assunto, são engraçadas, passam a ideia crítica"*.

Elas têm o intuito de incluir determinado tema ou assunto de uma maneira mais lúdica, buscando ao mesmo tempo transmitir uma opinião ou um questionamento de maneira mais crítica, como destacou o aluno. As charges podem oferecer informações variadas sobre os conteúdos da Geografia e, paralelamente, desencadear debates e discussões fazendo que os alunos sintam-se instigados e se posicionem frente ao conteúdo que está sendo trabalhado. Assim como outras formas de linguagem, ela é destinada a outrem, requerer uma reação-responsiva.

> A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço geográfico. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e os acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e os acontecimentos mediante várias explicações (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Para que os alunos possam ter clareza quanto ao estudo do espaço geográfico por meio das imagens citadas no gráfico 5.5, eles precisam ser alfabetizados espacialmente, inclusive pelas imagens, a fim de que possam pensar e atuar no espaço de maneira mais crítica, cabendo ao professor determinar quais conteúdos e de qual modo isso é possível. Segundo a autora, a leitura de mundo do ponto de vista espacial demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos e de conceitos que possam contribuir na interpretação e questionamento da realidade socioespacial.

Comparando o gráfico 5.5 deste capítulo com o gráfico 4.1 do quarto capítulo, observa-se que existe uma diferença na proporção das representações. No livro didático, o tipo de imagem que mais aparece são as fotografias, quase três vezes mais que os mapas, enquanto que os alunos indicaram os mapas como principal imagem para estudar o espaço geográfico.

Essa diferenciação pode levar a diferentes interpretações. Nos livros didáticos ficou visível que a principal forma de representar os fenômenos da ciência geográfica é por meio da fotografia. Ela coloca o aluno diante de um novo tipo de conhecimento, fornece uma percepção do mundo, mas, ao mesmo tempo possibilita o conhecimento sobre este mundo, pois muitas vezes, tem-se representado nas fotografias o desconhecido.

A diferença entre fotografias e mapas é que as primeiras retratam fragmentos da realidade, o acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, é uma representação da paisagem, enquanto que os mapas correspondem a uma representação codificada de um determinado espaço real com um sistema semiótico mais complexo, cuja informação será transmitida por meio da linguagem cartográfica.

No entanto, as duas formas de representação incorporam a função do signo responsável pelo sentido que será despertado nos alunos como foi visto com as respostas. Trata-se de duas formas distintas de representar que podem atender ao mesmo propósito – retratar o espaço geográfico e permitir que se pense a realidade espacialmente. São duas formas de linguagem que, no final, visam comunicar uma ideia, mesmo que de maneiras diferentes.

Tem-se uma via de mão dupla. Estes resultados servem para que autores de livros didáticos notem que o uso de mapas nos compêndios merece destaque, seja pela quantidade ou pela maneira como estão sendo trabalhados. Como foi visto, muitos mapas são colocados no livro didático de maneira vaga e com questionamentos que pouco contribuem para o processo de alfabetização cartográfica. Aumentar sua quantidade corresponde também melhoram a qualidade dos mesmos para que possam contribuir na compreensão da ciência geográfica. O livro é criado para atender uma demanda. Levar em consideração a opinião dos seus principais usuários é relevante para que se obtenham livros sempre em melhores condições de uso.

Com relação à grande quantidade de fotografias utilizadas no livro didático e o resultado obtido com os questionários, destaca-se que os alunos demonstraram entender que a

fotografia é uma fonte de dados e informações e requer que se tenha um olhar mais atento e mais perceptivo sobre ela. No entanto, metade dos alunos assumiu olhar as imagens do livro superficialmente. Sendo assim, eles conseguem compreender o que a fotografia pode representar com relação ao espaço geográfico, mas, por motivos diversos, não a utilizam com essa finalidade.

Outra questão feita aos alunos entrevistados foi sobre o grau de satisfação com relação às imagens do livro didático e a representação do espaço geográfico. Grande parte dos alunos considerou-se satisfeito com elas, outros mencionaram que deveria ter mais imagens e que elas deveriam ser maiores. Alguns reconheceram, porém, que, a cada ano, os livros melhoram com relação as suas representações visuais.

Para eles a imagem do livro didático é um recurso a mais, é uma possibilidade de conhecer lugares, é como se pudessem viajar pelo mundo e conhecê-lo um pouco mais, outro disse que as imagens representam bem o espaço. Destacaram também que eles conseguem entender melhor os conteúdos e aumentam as possibilidades de se obter conhecimento, que o livro possui uma grande variedade de imagens. Para alguns assuntos as imagens são boas, mas em determinados assuntos, disseram que elas podiam ser melhores.

Talvez, mesmo sem ter consciência de que elas podem possibilitar o entendimento do espaço geográfico e até mesmo das demais categorias, eles conseguem observar, através das imagens, uma infinidade de modificações que são causadas pela ação do homem. Convertendo-se no espaço tal qual vemos hoje, um aluno destacou que as imagens *"transcrevem a realidade que se observa e que prestando atenção é possível retirar informações sobre a realidade do espaço".*

As imagens contidas no livro didático, material que se tornou parte do cotidiano dos alunos, operam, na construção do conhecimento geográfico, algumas, talvez, mais que outras, mas de qualquer modo, na concepção dos alunos, elas estão cumprindo a função de evidenciar, retratar, representar os conteúdos que fazem parte do currículo da ciência geográfica.

Entende-se, assim como ressalta Tonini (2003), que o livro didático tem funcionado como uma engrenagem de práticas pedagógicas, pois, ali, todo o conteúdo curricular da Geografia se encontra disposto, sob diferentes formas de organização e discussão, estampando, em suas mais de 200 páginas, todo saber produzido e disseminado pelos quatro cantos do Brasil.

Buscou-se, neste capítulo, dar voz às opiniões dos alunos e da professora. O universo de análise é pequeno, e por vezes por si só não dá conta de explicar toda a complexidade do processo. Destaca-se que se solicitou às duas professoras que lecionavam nas três turmas em que fora aplicado o questionário para respondê-lo, e apenas uma respondeu. Solicitou-se, então, para mais duas professoras, que também não responderam. Estas são, entre outras, as dificuldades que se enfrentam com as pesquisas que envolvem sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as possibilidades de estudo da categoria espaço geográfico, através das imagens do livro didático de Geografia, foi o objetivo desta pesquisa. A partir dela colocaram-se algumas questões de pesquisa para direcionar o trabalho, permitindo conhecer um pouco mais o livro didático na sua esfera gráfica.

O livro didático é o material mais utilizado dentro dos espaços escolares para o ensino/aprendizagem por "compactar" o conhecimento científico curricular, organizado por séries, levando em consideração os níveis do desenvolvimento cognitivo do aluno.

As análises teóricas e práticas permitiram diagnosticar que a composição gráfica dos livros didáticos de Geografia tem evoluído expressivamente. Paralelamente, cresceram os estudos que investigam a maneira como as ilustrações aparecem representadas, quais formas são utilizadas, incentivando e demonstrando quão importante é o uso de diferentes linguagens para o ensino de Geografia.

Vivenciando a cultura da imagem, da maneira que se apresenta na contemporaneidade, não se pode deixar de investigá-la. Não se trata de realizar críticas, falar mal de livros, editoras ou autores, o intuito é prestar uma contribuição aos professores para que eles passem a ver a imagem como uma importante aliada na exposição de conteúdos, assim como proporcionar-lhes uma direção metodológica, a saber, o estudo da linguagem por meio da concepção bakhtiniana. Além, é claro, de que pesquisas como esta possam contribuir na elaboração dos materiais didáticos pelas editoras, pois, com elas, realizaram-se apontamentos pertinentes sobre as imagens que merecem ser considerados. Do mesmo modo, como o Guia do PNLD realiza avaliações sobre os livros, os usuários diretos, como os professores, também podem oferecer sua contribuição, sendo esta possível, muitas vezes, somente por meio da divulgação dos resultados das pesquisas.

Pode-se considerar essa fase de divulgação dos resultados obtidos como parte de um diálogo que se inicia, que amplia as possibilidades de respostas ou *réplicas* aos resultados, havendo hipóteses de concordância ou discordância.

A propósito do livro didático de Geografia, entendeu-se, nesta pesquisa, que a linguagem visual possibilita o desenvolvimento de noções sobre o espaço geográfico, tornando-se fundamental na produção do conhecimento desta ciência. Considera-se que os gráficos, as tabelas, charges, pinturas, mapas, fotografias, embora uns mais utilizados que outros, são gêneros de linguagem que inovam o ensino da Geografia. Elas, ao mesmo tempo

que veiculam o estudo do espaço, também possibilitam sua compreensão, pois fornecem informações que permitem a evolução do conhecimento mediante um trabalho de análise e interpretação.

Destaca-se, ainda, que as imagens constituem um registro visual, independente de sua forma; que o livro didático se apropria para proporcionar o estudo da ciência geográfica.

No entanto, tornou-se evidente, com a análise dos questionários submetidos aos alunos e também das imagens que compõem o livro em questão, que o uso das representações visuais do livro didático, pelo próprio aluno ou pelo professor, precisa estar associada a um contexto que direcione o olhar para a compreensão do espaço geográfico, pois, de certo modo, todo o conteúdo da Geografia está relacionado a esta categoria. Basta saber fazer a ligação do saber científico com a realidade, situando os sujeitos. Inegavelmente, as imagens do livro didático correspondem a uma representação do espaço, mas é preciso que se considere que o entendimento das representações varia de indivíduo para indivíduo.

Com os resultados coletados através das entrevistas percebe-se que a imagem possui um importante papel na assimilação de conceitos, principalmente do espaço geográfico, mesmo se tratando de uma definição abstrata, porém, para que esta compreensão ocorra é preciso que tanto a imagem quanto os conceitos sejam contextualizados.

A imagem precisa ser trabalhada em sala de aula a partir de um determinado preceito metodológico para que alunos e professores possam compreender a sua especificidade como meio de estudos dos conceitos e categorias. Para tanto, ao longo da presente pesquisa, entendeu-se a imagem como signo, destacando uma vez mais que ele corresponde ao nosso acesso aos objetos da realidade por meio da palavra. Com ela pode-se captar a relação do signo com a realidade que está sendo refletida por ela. A esse respeito, é importante destacar que o signo é sempre variável e mutável, assim como são as categorias da Geografia e suas definições.

Trabalhar a imagem sob esta perspectiva requer entender que o signo precisa passar pelo processo de decodificação ou seja, com ela é possível a compreensão, que não deve ser confundida com a identificação. As representações visuais do livro didático não podem ficar restritas à identificação (isso confere o caráter ilustrativo/descritivo), elas precisam ser compreendidas, e o seu sentido será determinado pelo seu contexto.

Como já indicado, a Geografia, ao estudar o espaço, busca estudar as relações que o homem estabelece com e no espaço, portanto, mesmo que as imagens contribuam para o

entendimento de tal dinâmica, é preciso ir além das representações, o conhecimento precisa estar amparado pelo saber científico. Cabe ao ensino de Geografia oportunizar a leitura do espaço para que os alunos compreendam a realidade.

No entanto, a análise dos diferentes tipos de imagens encontradas no livro didático revelou-se ser de caráter muito mais ilustrativo do que interpretativo. Certamente as exceções foram encontradas, mas, assim como em outros trabalhos citados nesta dissertação, as análises conclusivas revelam tal afirmativa.

Mencionou-se, ao longo do quarto capítulo, e ressaltou-se uma vez mais, que as imagens são apresentadas de maneira desconexa do texto verbal, transformando-se em um descanso de leitura, ao invés de fornecer informações. Poucas imagens trazem, ao longo de todo o livro didático, exercícios que incentivem a sua análise e o estudo. Conhecendo as dificuldades que enfrentam os professores com o ensino da ciência geográfica, a posição diante de tal ocorrência é que, para que as imagens sejam observadas, analisadas com maior importância, é preciso que o livro didático traga, em sua estruturação, exercícios correlacionados ou, quando não couber uma atividade, que o leitor seja convidado, ao longo do texto, a observar determinada imagem. Quanto a isso será enfático, nesta pesquisa, dizer que o livro precisa, de alguma maneira, incentivar o uso da imagem.

Porém, isso não significa dizer que imagem e texto precisam estar intrinsecamente ligados, ou seja, ela não precisa aparecer para reforçar a ideia que o texto traz, quando, na verdade, ela pode aparecer para levantar um questionamento ou ser apresentada como oposição ao texto para que se desenvolva um debate, por exemplo. Se se tratar imagem e texto como meios de interação, então, tanto uma como a outra forma de linguagem possibilitam obter informações e saberes geográficos, sendo assim elas não necessariamente precisam estar se complementando, elas possuem autonomia uma com relação à outra, inclusive as diferentes formas de representação visual, gráficos, tabelas, mapas, fotografias, etc., todas elas possuem uma maneira única de comunicar (interagir). [22]

Isso se faz necessário porque, como é sabido e se tem visto em pesquisas que estudam o livro didático, o seu uso é quase exclusivo em sala de aula e, muitas vezes, o aluno é solitário para com seu uso, ou seja, por vezes, não há um acompanhamento do professor. Para

[22] Estamos certos que imagem e texto são autônomos na sua forma de interpretação; no entanto defendemos que o livro deve oportunizar a discussão da imagem chamando a atenção do leitor para ela.

que as imagens cumpram sua importância quanto ao conhecimento do espaço, mesmo nesse processo solitário, terá que ser o livro o mediador.

Outro ponto a ser destacado é que, no livro didático em questão, no manual do professor encontra-se uma parte destinada à leitura e à interpretação de mapas, gráficos e charges. Todas as outras formas de linguagem não foram mencionadas. Para o professor que faz uso deste manual, seria pertinente que a pintura, gravura, tabelas, fotografias também fossem trabalhadas, pois o embasamento teórico dos itens é considerado satisfatório e podem, na ausência de outras fontes, contribuir para o trabalho do professor em sala de aula quando faz uso destes recursos.

Outra opção seria aparecer nas imagens sugestões no livro do professor de como ele pode utilizar determinada imagem, que discussões ele pode instigar, que pontos ele pode levantar com relação ao assunto estudado na unidade ou no capítulo.

Parte essencial das análises conclusivas desta pesquisa foi obtida com as respostas dos alunos e da professora, com as quais se pode entender como esses sujeitos se apropriam das imagens e como as concebem. Como destacado no último capítulo, a ideia principal repassada pela maior parte das respostas é que a imagem contribui no processo de compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado. Eles entendem que a imagem é um meio de comunicar e que, através dos seus dados, é possível estudar a ciência geográfica. Demonstraram conceber a imagem como um recurso visual capaz de explicar a dinâmica do mundo, destacando que os diferentes tipos de imagem têm por finalidade representar aspectos da realidade. Concordam que a imagem contribui na aquisição de informações e propicia o contato com a realidade, concomitantemente, possibilita o estudo do espaço geográfico.

Tendo como focos desta pesquisa a imagem, o livro didático e o espaço geográfico, tem-se que destacar, entre as conclusões já mencionadas, que o livro escolhido para ser o objeto de investigação apresenta-se com um rico potencial de estudo do espaço a partir de suas imagens. Gráficos, tabelas, mapas, pinturas, charges, gravuras e, destacadamente, as fotografias foram bem escolhidas e são bem representativas, pois mostram diferentes paisagens do mundo que oportunizam ao aluno ver quão dinâmica é a constituição do espaço. Sendo assim, o professor tem, em suas mãos, um interessante material didático no que diz respeito às representações visuais.

O livro didático é um recurso que serve de aporte para o aluno, mas também o é para o professor. Existem muitos livros de qualidade e porque não utilizar algo que é oferecido

gratuitamente potencializando seu uso no que diz respeito à apropriação dos diferentes saberes.

Isso não reduz o papel do professor enquanto mediador, tampouco, limita as interpretações individuais dos alunos, pois, no momento que o professor ou o próprio livro instiga a leitura da imagem, os alunos estão individualmente passando pelo processo, descrito no segundo capítulo, de internalização, passando pela consciência que pode inferir em uma resposta, mesmo que ela seja muda ou de efeito retardatário. Acontecendo isso, já se estará produzindo conhecimento. A compreensão ocorre quando se tem uma atitude diante daquilo que se aprendeu e é isso que se espera diante das imagens, para que ela produza o efeito desejado.

A importância das imagens no processo de aprendizagem depende tanto da atitude dos professores quanto dos livros didáticos com relação a elas; cabe aos dois determinarem se a imagem será utilizada apenas no âmbito da observação ou elevada ao plano da compreensão do espaço geográfico.

Superar a fase ilustrativa não é tarefa fácil, tampouco é possível concluir dizendo que, para os próximos PNLD's, os livros didáticos terão superado totalmente seus problemas com as representações visuais, por isso, assim como em tantas outras atribuições que lhes são destinadas, os professores ainda serão os principais *mediadores* ou formadores de leitores de imagens em sala de aula.

Inevitavelmente, questões desta ordem precisam ser sanadas ou, pelo menos, discutidas, haja vista que o ensino da ciência geográfica está diretamente envolvido com representações visuais, sobretudo, porque, como se viu, elas contribuem para o estudo do espaço e das relações mantidas sobre ele.

O trabalho com as imagens do livro didático, além de possibilitar o conhecimento com relação ao conteúdo, também permite que o aluno aprenda a trabalhar com diferentes formas de linguagens, ou seja, aprenda a extrair informações delas. É o caso dos mapas, gráficos, tabelas, em que conhecer a simbologia utilizada nestas formas de linguagem levam à interpretação da informação que se deseja transmitir.

Instigar o uso da linguagem visual nas aulas contribui para o desenvolvimento de habilidades que instrumentalizarão o aluno para que consiga desempenhar as funções necessárias para a compreensão e interpretação das relações sócioespaciais. A imagem é um

subsídio para várias análises. Este é um trabalho que precisa ser desenvolvido ao longo da formação escolar, desde as séries inicias.

Retratar o espaço geográfico, por meio de imagens, se torna possível na medida em que se consegue entendê-las como um caminho alternativo para estudá-lo. As reflexões sobre as linguagens são necessárias para que se possa avançar no ensino de Geografia e, simultaneamente, é preciso que os alunos compreendam o espaço geográfico como dimensão fundamental da vida das sociedades, que atribuam a ele a importância de estudá-lo e de conhecer sua dinâmica, compreendendo que eles mesmos fazem parte deste processo e que atuam na modificação do mesmo.

As presentes análises foram satisfatórias com relação à grande parte das imagens contidas no livro didático analisado sobre sua possibilidade de compreensão/estudo do espaço geográfico. Mas descobriu-se que, no entanto, isso só é possível a partir da interação dos três envolvidos*: livro – professores – alunos*.

Há todo um contexto, um método de análise e interpretação que precisa ser utilizado, para tanto, precisa-se da mediação do professor, que é parte igualmente essencial do processo, sem o qual a imagem do livro acaba perdendo sua importância. Não há como separá-los. O livro didático é criado para servir de material de apoio aos professores e aos alunos. A ciência geográfica busca estudar o espaço geográfico, o livro contribui com diferentes formas de linguagem para que este objetivo seja alcançado.

O leitor/professor, ao ler esta dissertação, poderá entender melhor a maneira como se pode usar imagens para compreender os diferentes saberes geográficos. Os exemplos citados do livro didático também foram colocados com o intuito de demonstrar como algumas imagens são trabalhadas, ou não, nos livros e, deste modo, o leitor/professor também poderá se utilizar deles para se atentar com relação às imagens que fazem parte do livro didático que estiverem utilizando. Cada obra didática é única e específica, sendo assim, a contribuição desta dissertação pode fomentar uma análise mais atenta das imagens de qualquer livro didático.

Por fim, destaca-se que aqui apresentam-se análises que não são totalmente conclusivas, são premissas que o leitor poderá concordar ou discordar e que, de modo algum, encerram as discussões que podem ser realizadas sobre tal objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. Propósito da Questão Teórico-Metodológica sobre o Ensino de Geografia. **Práticas de Ensino**. São Paulo: Terra Livre, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAQUIÃO, Rubens César. **Signo, significação e discurso. Estudos semióticos**. [*on-line*] Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 7, Número 2, São Paulo, novembro de 2011, p. 52–62. Acesso em 20/05/2012.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BELMIRO, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 72, Agosto/2000.

BERNARDES, Antonio. **Quanto às categorias e aos conceitos**. Revista Formação Online, n. 18, volume 2, p. 39-62 , jul./dez., 2011.

BEZERRA, Paulo R. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília. 2000.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A.C. (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAMARGO, Luís. **Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e indústria**. São Paulo: Contexto, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. "Novas" contradições do espaço. *In* DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete Carvalho de Lima (orgs). **O espaço no fim do século:** a nova raridade. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. **A linguagem e a representação cartográfica**. In: Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. [et al.]. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

_____. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino de Geografia. In TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço geográfico: algumas considerações. In SANTOS, Milton. (Org.) **Novos rumos da Geografia brasileira**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTA, Ângela Ribas Cleve; BORTOLATO, Márcia Melo; SOUSA, Richard Perassi Luiz de. **Estudo semiótico da interface gráfico-digital interativa Picasso Head. Estudos Semióticos**. [*on-line*] Disponível em: h http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 7, Número 1, São Paulo, junho de 2011, p. 114–125. Acesso em 20/05/2012.

DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete Carvalho de Lima (orgs). **O espaço no fim do século:** a nova raridade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Espaços da linguagem na educação.** 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

DOLLFUS, Oliver. **O espaço geográfico**. São Paulo: Ed. Difel, 1982.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto de. (Org.) **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Leitura de imagens:** um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

FONSECA, Fernanda P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a Geografia:** análises das discussões sobre o papel da cartografia. 2004. 251f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **Leitura de imagens para o entendimento do espaço geográfico**. Visão Global, Joaçaba, Edição Especial 2012, p. 141-154.

_____. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino da Geografia. In: PORTUGAL, J. F; CHAIGAR, V.A.M. (Orgs.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia.** Curitiba: CRV, 2012.

_____. Alguns elementos para compreensão da aprendizagem das representações e linguagens no ensino de geografia crítica. **Experiências em formação de professores:** pesquisas e trajetórias. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Educ, 1987.

GOULART, Lígia B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

HITCHCOCK, Peter. Dialética dialógica: Bakhtin, Zizek e o conceito de ideologia. In , Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto de. (Org.) **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

ISNARD, Hildebert. **O espaço geográfico**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

KUBRUSLY, Claudio Araújo. **O que é fotografia.** 2. ed. São Paulo: Brasilense, 1984.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia.** São Paulo: Edusp, 1999.

LENIN, Vladimir. **As três fontes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LIMA, Gabriela R. C. P. **O tesouro dos mapas** – a cartografia dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUCCI, A.; BRANCO, A.; MENDONÇA, C. **Território e sociedade no mundo globalizado**: geografia: ensino médio. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Sobre livros didáticos:** quatro pontos. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARTINS, Sérgio. Crítica à economia política do espaço. In DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete Carvalho de Lima (orgs). **O espaço no fim do século:** a nova raridade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MIOTELLO, Valdemir**.** Ideologia. In BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC. 1996.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Grafar o espaço, educar os olhos**: **rumo a geografias menores**. Pro-Posições [online]. 2009, vol.20, n.3, pp. 17-28. ISSN 0103-7307.

OLIVEIRA JR., W. M. de.; SOARES, E. S**. Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidências e fabulações**. Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 114 – 133, jul./dez.. 2012.

OLIVEIRA, Margarida M. D. Livros didáticos de história: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In FREITAG, B.; COSTA, W. F e MOTTA, R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Geografia**. Curitiba, PR, 2008.

PAVÃO, Antônio Carlos. **Proposta pedagógica**. O livro didático em questão. 2006. [S.I.:s.n.]

PELUSO, Marília Luíza. O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In SPOSITO, E. **Livros didáticos de Geografia e História:** avaliação e pesquisa. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Por uma Geografia nova**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Da totalidade ao Lugar.** São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Sociedade e Espaço**: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, n. 54, 1977.

SANTOS, Milton. (Org.) **Novos rumos da Geografia brasileira**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, Marcos Aurelio e SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. Educar, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR.
SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **O livro didático e o desempenho pedagógico:** anotações de apoio à escolha do livro texto. In Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Org. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos [et al]. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SILVA, Jeane M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. 2006. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, Armando Corrêa da. **O espaço fora do lugar**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, José Borzacchiello da. Espaço e contradições. In DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete Carvalho de Lima (orgs). **O espaço no fim do século:** a nova raridade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Lenyra Rique. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático**: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1988.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos.** A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org). **Geografia:** Conceitos e Temas. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 10. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUZA, Tania C. Clemente de**. Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal**. Comunicação apresentada no 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas Del Discurso, La Plata e Buenos Aires, agosto/1997.

SPOSITO. Elizeu S**.** Livro didático em geografia - do processo de avaliação à sua escolha. In FREITAG, B.; COSTA, W. F e MOTTA, R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico uno e múltiplo. ***Scripta Nova REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*** Universidad de Barcelona ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Nº 93, 15 de julho de 2001.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

TONINI, Ivaine Maria. **Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...**Mercator - Revista de Geografia da UFC, Ano 02, número 04, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOSHINOV, V. Discurso na vida discurso na arte (sobre poética sociológica). In: ***Freudismo: a marxist critique.*** New York: Academic press, 1976. [Tradução para o português de Cristovão Tezza, para uso didático (mimeogr.)].

APÊNDICE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
Programa de Pós-graduação Nível de Mestrado - em Geografia
Área de concentração Educação e Ensino de Geografia
Professor orientador: Fabrício Pedroso Bauab
Orientanda: Renata Maria de Almeida

O questionário a seguir está sendo solicitado como subsídio à pesquisa sobre o uso das imagens do Livro Didático de Geografia para entender o espaço geográfico. As informações prestadas são confidenciais e só serão utilizadas para fins de pesquisa.

Questionário do aluno(a)

1. O que lhe vem à mente quando você pensa na imagem no Livro Didático de Geografia?

2. Ao analisar as imagens dos livros didáticos você:
   ( ) observa rapidamente
   ( ) observa todos os detalhes e seus significados
   ( ) não presto atenção no que estou olhando

3. Com qual frequência o professor costuma utilizar imagens em suas aulas?
   ( ) raramente
   ( ) na maior parte das aulas
   ( ) em todas as aulas

4. As imagens mais utilizadas nas aulas são de:
   ( ) Jornais
   ( ) Revistas
   ( ) Internet
   ( ) Livro Didático
   ( ) Outros:
   _____
   _____

5. Quais imagens você considera mais importantes para aprender Geografia:
   ( ) fotografias
   ( ) mapas
   ( ) charges
   ( ) desenhos
   ( ) pinturas
   ( )
outras:_____
Justifique sua (as) resposta (as):

6. Como você avalia o Livro Didático de Geografia no que se refere às imagens nele apresentadas?

7. Qual a importância que você atribui ao uso de imagens nas aulas de Geografia principalmente com relação a sua aprendizagem?

8. Você considera que as imagens do livro didático possibilitam compreender melhor o espaço geográfico? Comente a respeito.

9. Dos tipos de imagens mencionadas na questão 5, qual você considera mais importante para estudar e compreender o espaço geográfico? Justifique.

10. Você poderia falar sobre seu grau de satisfação com as imagens do Livro Didático com relação a representação do espaço geográfico, se possível mencionando exemplos.

11. Como você descreveria/conceituaria as imagens do Livro Didático que está sendo usado por você com relação ao aspecto sócio-econômico?

12. Dê exemplo de conteúdo que você acha importante estudar com imagem?

14. Sobre as imagens do LDG:
a) Aponte 3 aspectos positivos:..
b) Aponte 3 aspectos negativos:..

15.Se você pudesse mudar alguma coisa com relação as imagens do Livro Didático de Geografia, o que você mudaria?

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
Programa de Pós-graduação Nível de Mestrado - em Geografia
Área de concentração Educação e Ensino de Geografia
Professor orientador: Fabrício Pedroso Bauab
Orientanda: Renata Maria de Almeida

O questionário a seguir está sendo solicitado como subsídio à pesquisa sobre o uso das imagens do Livro Didático de Geografia para entender o espaço geográfico. As informações prestadas são confidenciais e só serão utilizadas para fins de pesquisa.

Questionário do professor (a)

01.O que lhe vem à mente quando você pensa em imagem no Livro Didático de Geografia?

02.Com qual frequência você costuma utilizar imagens em suas aulas?
( ) raramente
( ) na maior parte das aulas
( ) em todas as aulas

03.Quais imagens você considera mais importantes para trabalhar Geografia:

( ) fotografias
( ) mapas
( ) desenhos
( ) pinturas
( ) charges
Outras:_____

Justifique:

04.Qual tipo de imagem específica do LDG chama mais atenção do aluno? Justifique.

05.Como você avalia o Livro Didático do 3º ano de Geografia no que se refere às imagens nele apresentadas?

06.Qual a importância que você atribui ao uso de imagens nas aulas de Geografia principalmente com relação à aprendizagem dos alunos?

07.Você conhece o encaminhamento que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica fornecem para o uso de imagens nas aulas de Geografia?

( ) Sim, considera satisfatório? Por quê?

( ) Não, justifique.

08.Como você descreveria/conceituaria as imagens do Livro Didático que está sendo usado por você e por seus alunos com relação ao aspecto sócio-econômico?

09.Na sua experiência enquanto professor (a), você considera que as imagens do LDG possibilitam ao aluno compreender melhor o espaço geográfico? Comente a respeito.

10.Dos tipos de imagens mencionadas na questão 3, qual você considera mais importante para que o aluno compreenda o espaço geográfico? Justifique.

11.Você poderia falar sobre seu grau de satisfação com as imagens do LDG com relação a representação do espaço geográfico, se possível mencionando exemplos.

12.Dê exemplos de conteúdos que você usa imagem para ensinar?

13. Que comentários os alunos costumam fazer sobre as imagens do LDG relacionando com o conteúdo da aula ou da Geografia?

14. Sobre as imagens do LDG:

a) Aponte 3 aspectos positivos:

b) Aponte 3 aspectos negativos:

15.Se você pudesse mudar o LDG com relação às imagens o que você mudaria?