



IMAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: VISLUMBRES INICIAIS

Francyjonison Custodio do Nascimento¹
Francisco de Assis do Nascimento Junior²

RESUMO

As diversas mídias, desde jornais, passando por infográficos ou material de fotojornalismo até as mídias de entretenimento, visitam o nosso cotidiano e são ressignificadas ao serem participantes no processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de se investir num letramento midiático, sobretudo no nosso fazer pedagógico. Diante disso, é pertinente refletir sobre a leitura de mundo por meio de mídias imagéticas. Assim, este trabalho objetiva compreender como as imagens auxiliam na leitura do mundo atual no ensino de Geografia bem como de encontrar estratégias para essa leitura, a partir da educação midiática. Para tanto, fazemos um levantamento bibliográfico acerca do uso de imagens no Ensino de Geografia, articulando-o com a abordagem da educação midiática. Desse modo, concebendo as imagens como uma narrativa e, ao mesmo tempo, vestígio da realidade geográfica, este trabalho conclui que o uso de imagens nas aulas de Geografia pode ser enriquecido com uma camada midiática. Essa camada, ao sugerir uma via investigadora, propõe uma leitura e codificação que vai além dos conteúdos, compreende a imagem em sua totalidade bem como estimula a pesquisa e uma cultura participativa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Imagem, Educação midiática.

RESUMEN

Los diferentes medios de comunicación, desde los periódicos hasta la infografía o el material fotoperiodístico, pasando por los medios de entretenimiento, visitan nuestra vida cotidiana y se resignifican como participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de invertir en una alfabetización mediática, especialmente en nuestra labor pedagógica. Por ello, es pertinente reflexionar sobre la lectura del mundo a través de las imágenes. Así, este trabajo pretende comprender cómo las imágenes ayudan a leer el mundo actual en la enseñanza de la Geografía, así como encontrar estrategias para esta lectura, desde la educación mediática. Para ello, hacemos un relevamiento bibliográfico sobre el uso de imágenes en la enseñanza de la Geografía, articulándolo lo con el enfoque de la educación mediática. De este modo, concibiendo las imágenes como una narración y, al mismo tiempo, como una huella de la realidad geográfica, este trabajo concluye que el uso de imágenes en las clases de Geografía puede ser enriquecido con una capa mediática. Esta capa, al sugerir una vía de investigación, propone una lectura y codificación que va más allá de los contenidos, comprende la imagen en su totalidad y estimula la investigación y una cultura participativa.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía, Imagen, Educación medios

¹ Professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN, jonisoncustodio@gmail.com;

² Professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN, francisco.ifrn.jr@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Há tempos que as mídias trazem o mundo para dentro de nossas vidas, de nossas casas e, ultimamente, de salas de aulas. Desde jornais, passando por infográficos ou material de fotojornalismo até as mídias de entretenimento, como os filmes, as elas visitam o nosso cotidiano e são ressignificadas ao serem participantes no processo de ensino-aprendizagem. Durante o ensino emergencial remoto, aliás, as mídias não apenas passaram a visitar as salas de aulas. Agora, as salas de aula viraram necessariamente conexão digital. Isso provoca mudanças abruptas no pensar e no fazer pedagógico. As mídias, de fato, impõem novas sensibilidades, novas posturas, novas compreensões, novas formas de pensar e se relacionar (HAN, 2018).

A questão é que, mesmo diante dessas mudanças, as práticas pedagógicas envolvendo mídias acontecem de maneira não planejada e, portanto, irrefletida. Isso pode propiciar uma tradição iletrada, isto é, um paradigma construído a partir de posturas que promovem uma mera “absolvição” de conteúdos midiáticos e leituras acríticas desse conteúdo (FIMON, 2013). Diante disso, mais do que nunca, com uma profusão de material midiático, é necessário o esforço de um letramento midiático e/ou de uma alfabetização midiática.

Daí a importância de se investir num letramento midiático e, de modo mais abrangente, numa educação midiática, sobretudo no nosso fazer pedagógico. Nos tempos contemporâneos, é necessário pensar e (re)adaptar situações de aprendizagem, formais ou não, em que o alunado pesquise, recupere, analise e produza informação, bem como se comunique através das mídias (BUCKINGHAM, 2007). Une-se a essa necessidade uma outra, igualmente contemporânea. Trata-se, pois, do convite de uma leitura de mundo por meio de imagens, que estão cada vez mais presentes no chão da escola (FERRARI et al, 2020). A Geografia, a bem da verdade, já respondeu a este convite há muito tempo e de muitas maneiras, como apontam Novaes (2011) e Fernandez (2019). Aliás, já há reflexões nesse sentido no que diz respeito a imagens jornalísticas e outros discursos jornalísticos (KATUTA, 2009; RODRIGUES, 2016).

O objetivo desse artigo é continuar respondendo a este convite tão urgente de compreender como as imagens auxiliam na leitura do mundo atual no ensino de Geografia bem como de encontrar reflexões e estratégias para essa leitura. Desta vez, faremos isso na perspectiva de uma educação midiática. Desse modo, objetivamos iniciar uma construção teórica a respeito do diálogo da educação midiática e o uso de imagens jornalísticas no ensino de Geografia.

O artigo é fruto das discussões realizadas no início do projeto “Os refugiados de lá e os refúgios de cá”, realizado na E. E. Terceira Rocha em São José de Mipibu/RN, na região metropolitana de Natal. Assim, ele é composto de uma revisão bibliográfica de autores que pensam o ensino de Geografia e as imagens como também de autores que pensem a educação midiática. Tal revisão implica também num esforço teórico que estabelece diálogos entre essas áreas, promovendo reflexões e proposições para a efetivação de uma educação geográfica através do olhar.

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Nas últimas décadas, novas formas de linguagem, de comunicação e de tecnologia estão interagindo no ambiente de sala de aula e promovendo intensos processos comunicativos e troca de significados entre professores e alunos (LADEIRA, 2020; FERRARI et al, 2020). As diversas mídias estão cada vez mais presentes nestes processos



comunicativos e ganharam relevo com a eclosão da pandemia do covid-19, quando, no Brasil, as aulas passaram a ser remotas. Mais do nunca, estamos num ambiente midiático. As mídias, efetivamente, são quase onnipresentes. Mais do que isso: as narrativas midiáticas se tornaram máquinas de imagens e de práticas pedagógicas, isto é, lugares de aprendizagem, sobretudo quando se falam de jovens (FISCHER, 2007) Diante deste contexto, surge a necessidade de refletir sobre a educação midiática (SOARES, 2016).

A educação midiática, tal como a conhecemos hoje, surgiu no Reino Unido nos anos de 1960, com o propósito de análise de publicidade e proteção dos supostos efeitos maléficos da mídia. Com o passar do tempo, ela passou a se preocupar com o desenvolvimento de novos letramentos necessários para a vida e para o exercício da cidadania (BUCKINGHAM, 2007). Ela não se configura, então, como uma disciplina dentro da matriz curricular, mas é, assim como a educação ambiental, compreendida como uma camada, uma abordagem que pode ser discutida em todos os componentes curriculares. Justamente por isso, as habilidades midiáticas também estão presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – igualmente dispersa nas mais variadas disciplinas (FIMON, 2013; FERRARI et al, 2020). Isto é fulcral, pois o professor de Geografia, chamado a ter posturas interdisciplinares, pode incluir essa abordagem sem ressalvas em suas práticas assim como estabelecer contatos com outras áreas do saber.

A educação midiática, de maneira mais “prática”, diz respeito a saber ler, de forma crítica, todas as informações que se recebe, a saber utilizar, de maneira correta, as ferramentas de comunicação bem como a participar de maneira consciente, ética e responsável do ambiente informacional, tão comum na contemporaneidade. De modo geral, ela é

o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais (FERRARI et al, 2020, p. 26).

A abordagem da educação midiática, então, intenta compreender como a mídia trabalha, como ela produz significados, como ela organiza e constrói a realidade. Além de analisar e avaliar mensagens e expressões das diversas mídias, essa abordagem possibilita aos estudantes criarem e expressarem seus pensamentos, perspectivas e visões (FIMON, 2013). Desse modo, é uma abordagem ampla, que visa, acima de tudo, promover o exercício da cidadania. Diferentemente do que se pensa, não se trata simplesmente do ato de checar informações ou desmascarar *fake news*, mas, sim, de motivar uma leitura consciente e crítica de textos, sejam estes escritos ou imagéticos. De modo geral, a educação midiática é parte de um movimento mais amplo no sentido da busca de uma democracia madura, posto que almeja auxiliar na obtenção de ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e informados (BUCKINGHAM, 2007). Esta compreensão é importante, pois o “dever” da educação midiática é compartilhada. A comunidade escolar, a mídia, a sociedade em geral e até instituições religiosas podem colaborar na obtenção destas ferramentas (FIMON, 2013).

Assim sendo, a educação para a mídia é compreendida como um direito básico de todo cidadão, posto que é fundamental na conquista da liberdade de expressão necessária à construção e sustentação da democracia ao passo que o alunado pode entender o mundo e dele participar ativamente (FERRARI et al, 2020). Com efeito, sociedades midiaticamente educadas são fundamentais para salvaguardar a democracia. A educação geográfica, com sua contribuição para uma formação cidadã (CALLAI, 2018), não pode se abster desta discussão. Justamente por isso a escola pode e deve se



tornar uma agência de fomento democrático por meio do incentivo da educação midiática e suas práticas integrativas.

Sendo assim, a escola – juntamente com toda a sociedade civil – não é convocada somente a discutir a cultura midiática, mas também a incorporá-la nas práticas de sala de aula e, assim, desenvolver nos alunos habilidades essenciais para a compreensão desta cultura. Desse modo, as diversas mídias devem ser lidas criticamente e transformadas em fontes de aprendizado para discentes e docentes. É preciso, então, interrogar as informações presentes nas diversas mídias. Daí a compreensão de múltiplas alfabetizações. Para tanto, é preciso partir do pressuposto de que as mídias não são meramente condutoras de mensagens, de informações assim como de uma noção expandida de alfabetização e do próprio conceito de texto, que já não é mais reduzido somente ao que é escrito (FERRARI et al, 2020).

De fato, já não há motivos para mantermos uma visão da leitura e da escrita, associando-as somente à codificação e decodificação de letras, que seria uma visão purista. Agora, pontua Fimon (2013), para uma pessoa ser letrada precisa ler e interpretar textos, imagens e áudio, ou qualquer combinação desses elementos. Na verdade, há tempos que, cada vez mais, a leitura envolve relações entre palavra e imagem ou entre o texto, a foto e a legenda (SANTAELLA, 2013). O que importa frisar é que essas novas relações exige um esforço maior no ato de ler bem como uma compreensão mais alargada de alfabetização. Não apenas textos escritos podem ser lidos e compreendidos, mas as diversas mídias – sobretudo as imagéticas – também entram nesse jogo de codificação e decodificação.

A cultura midiática, principalmente a digital, proporciona um ambiente com inúmeras opções de informação, entretenimento e interatividade. Independentemente da disciplina envolvida neste ambiente, seus conteúdos precisam dialogar com as experiências da mídia trazidas pelos discentes às salas de aula. Uma postura pedagógica que negligencie estes aspectos está fadada a não saber dialogar com os alunos que estão imersos nessa cultura e promover uma compreensão “iletrada”, que não propõe leituras críticas e participativas das mídias (FIMON, 2013).

A educação midiática pode colaborar com o fim desta compreensão ao, fugindo de uma abordagem protecionista, amparada numa concepção de um aluno passivo diante das mídias, apostar na autonomia e nos conhecimentos prévios dos alunos (BUCKINGHAM, 2007). É a concretização do convite freireano para o professor de Geografia não optar pela castração ou pela memorização mecânica e abraçar a inquietude, a aventura do conhecimento:

O educador que ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (FREIRE, 2005, p.16).

Assim sendo, o aluno - não castrado em sua liberdade - pode ser também protagonista no processo de ensino aprendizagem, com posturas investigativas, reflexivas e criativas. Afinal, aprender habilidades específicas de uma visão crítica a respeito das mídias demanda aulas baseadas em questionamentos ou atividades interativas de grupo (FIMON, 2013).

Dessa maneira, é necessário lembrar ao alunado que todas as imagens presentes na mídia são construídas, ou seja, têm um autor que fez escolhas, e essas escolhas obedecem a um objetivo (FERRARI et al, 2020). Tais escolhas devem, então, ser questionadas e tornadas objetos de reflexão para uma leitura crítica. Trata-se daquilo que



Fimon (2013) chama de habilidade de olhar crítico: uma habilidade de analisar e questionar o que está na mensagem da mídia, como isso é construído e o que foi deixado de fora. Ou seja, as escolhas feitas no processo de construção, divulgação e até mesmo de recepção de cada mídia. Para desenvolver esta habilidade de olhar crítico, Ferrari et al (2020) propõem algumas perguntas:

Tabela 1 - Perguntas para interpretar mensagens de mídia

Autoria	Técnicas	Propósito	Contexto	Conteúdo	Interpretação	Impacto
Quem criou?	Que técnicas foram usadas para comunicar?	Por que isto foi feito?	Quando este conteúdo foi criado?	Sobre o que é esta imagem?	Qual é a minha interpretação?	Quem pode se beneficiar desta mensagem?
	Por que os autores escolheram esta técnica?	Quem é o público-alvo?	De que maneira foi compartilhado com o público? Em que canais?	Que ideias, valores e informações estão explícitos? Quais estão implícitos?	Como experiências e crenças anteriores interferem na minha interpretação?	Que vozes estão representadas ou foram privilegiadas?
	Qual é a eficácia desta técnica?	O que os autores querem que eu pense?	Que aspectos do contexto cultural merecem consideração?	O que foi deixado de fora mas seria importante saber?	O que eu aprendi sobre mim mesmo com a minha interpretação ou reação?	Que vozes foram omitidas ou abafadas?

Fonte: Adaptado de Ferrari et al (2020)

Na verdade, as autoras propõem estas perguntas para leitura e codificação de qualquer mídia, seja ela filme, meme ou as próprias imagens. O que importa, de fato, é se valer dessas perguntas para uma interpretação crítica das imagens no ensino de Geografia. Ainda que não se tenha todas as respostas para tais indagações, a educação midiática está em saber fazer as perguntas certas e promover uma postura interrogativa (FIMON, 2013). E como o ensino de Geografia pode ser potencializado por esta postura? Vamos a essa reflexão.

IMAGENS, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: ESTABELECEENDO NEXOS

A educação geográfica já dialoga vividamente com as mais diversas mídias, como aponta Ladeira (2020). Do mesmo modo, a experiência do mundo por meio da expressão, da leitura e da criação de imagens tem sido uma temática perene no seio da ciência geográfica. De fato, a geografia (geo-graphia) sempre implicou em fazer e interpretar imagens (COSGROVE, 2008; GOMES, 2013). Assim, o ensino de Geografia, não seria estranho unir o uso de imagens e a abordagem da educação midiática, produzindo uma via potente na chamada educação geográfica pelo olhar (OLIVEIRA JUNIOR, 2009).

Antes de tratarmos desta via, contudo, é pertinente discutirmos pontualmente sobre as imagens, e as suas concepções. Afinal, quanto mais se sabe a respeito da mídia



imagética, mais se pode ser educado midiaticamente (FIMON, 2013). Com efeito, numa sociedade altamente visual, com uma alta profusão de imagens, é necessário realizar essa discussão, a fim de não tomar as imagens de forma acrítica. Ao comentar sobre a visualidade na contemporaneidade, Han (2017) discorre sobre o imperativo expositivo. Neste imperativo, tudo está sobre uma coerção de teor pornográfico, tudo é desnudo, desvelado. Há a compreensão de que já não há mistérios, que não se pode desvelar nada, pois tudo já é dado, exposto vigorosamente. Trata-se, verdadeiramente, de uma exploração do visível por meio da coação da superexposição existente no mundo hodierno. É a tirania da visibilidade, alerta Han (2017). A hermenêutica - a faculdade de interpretar - foi dispensada com o advento deste imperativo, posto que já não há nada para interpretar, explica o autor. Nessa compreensão, como tudo já está exposto, não há questionamentos e tampouco a necessidade de refletir sobre as imagens. É importante destacar também que Han (2017) não critica a profusão imagética *per se*. Para o filósofo, o problemático não é o aumento das imagens em si, mas a coação icônica para se tornar imagem. [...] Hoje, a comunicação visual se realiza como contágio, ab-reação ou reflexo. Falta-lhe qualquer reflexão estética. (HAN, 2017, p. 35)

Em tempos de hiperexposição de imagens, portanto, carece de reflexões sobre elas. Ficar apenas abismado com a plasticidade das imagens decai numa atitude anestésica ou ser devorado pela proliferação fugaz das imagens (BAITELLO JR, 2014). Tal atitude é reforçada diante da velocidade que as imagens circulam, reflexo do aceleração do circuito da comunicação do capital, cada vez mais célere. Nesse contexto, é preciso, com mais frequência e mais vigor, um repensar, um reconsiderar, uma reflexão acurada sobre as imagens. É preciso, então, lutar contra a corrente que nos propõe que a imagem nos faz *desaprender* a pensar. Insistir a aprender com, por meio e na imagem, na fotografia (HAN, 2018).

Do mesmo modo, há uma variedade de compreensões a respeito das imagens e da fotografia. Concebida como técnica e arte, a fotografia está sempre em reinvenção (BENJAMIN, 2012). Com efeito, desde uma compreensão de desdobramento da pintura até uma perspectiva de inventário de informações, a imagem fotográfica possui muitas concepções - todas elas relacionando-a à realidade (SONTAG, 2012). Isso nos impele a optar por uma compreensão específica e, a partir dela, seguir com nossa proposta de unir imagens, educação geográfica e educação midiática. Desse modo, para uma melhor efetivação dessa proposta, apresentamos nossa concepção de fotografia jornalística.

No nosso entendimento, há sempre um caráter indicial, isto é, um vestígio da realidade geográfica na fotografia jornalística, mas nunca o retrato fidedigno dessa mesma realidade (LOMBARDI, 2007). Ainda que pese a diferença entre o jornalismo na web e o jornalismo impresso, pode-se dizer que a compreensão da imagem continua a mesma. Independentemente do suporte, a imagem fotográfica é compreendida como uma narrativa, uma perspectiva, mas sempre com este rastro da realidade factual (SOUSA, 2002).

Não obstante as limitações ou pretensões do autor da fotografia, esta última, pontua Sontag (2012), ainda que possa distorcer, sempre tem em si o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem. Do mesmo modo, continua a autora, mesmo quando aqueles que produzem as fotos estão mais preocupados em espelhar uma pretensa realidade, ainda são, irremediavelmente, interpelados por imperativos de gosto e de consciência. Os produtores de fotografias estão sempre impondo padrões, escolhendo ângulos, optando por uma certa luz, se debruçando por



determinada temática. Isto é, produzindo interpretações do mundo, crônicas virtuais da realidade. Não existe, portanto, ocasião de registro fotográfico que seja imparcial e desinteressado (SONTAG, 2012). Assim sendo, o caráter subjetivo do modo de ver o mundo, de uma criação narrativa da “realidade” é inevitável quando se fala de fotografia.

Byung-Chul Han (2018) concorda com esta compreensão. Para o autor germano-coreano, há uma mudança na concepção da fotografia, que não é mais entendida como representação da realidade, como verdade incontestada. Assim, na compreensão atual de fotografia, o “real” existe apenas sob a forma da citação e do fragmento. As citações do real são referidas umas às outras e misturadas com o imaginário. O referente ainda está lá, mas não sozinho e tampouco “puramente”. Ele está lá como vestígio, sob a égide da citação (HAN, 2018).

Essa concepção de imagem com caráter indicial, portanto, nos dá um norte. Diante de uma imagem, seja jornalística ou não, é preciso, por meio das perguntas, desenvolver uma postura investigativa. É necessário, então, superar a postura das mídias, do material midiático em sala de aula como mera ilustração (LADEIRA, 2020). Afinal, explicitamente ou implicitamente, as mídias, sobretudo visuais, transmitem mensagens ideológicas sobre os mais variados assuntos e comportamentos. Nelas, estão delineados valores e maneiras de ver e viver o mundo. (FIMON, 2013). Nunca é exagero lembrar que as fotografias nos ensinam, modificam nosso olhar e nossas ideias (SONTAG, 2012).

A partir disto, podemos compreender como a abordagem da educação midiática pode ser uma via potente para contribuir na educação geográfica pelo olhar (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). Todo o esforço de se desvencilhar de uma compreensão de imagem como estatuto da verdade, que, não obstante práticas inovadoras, tem sido um modelo recorrente na Geografia (NOVAES, 2011). Neste modelo, de fato, o professor, embasado numa concepção de educação bancária, fala sobre o mundo e sua organização espacial, ao passo que as imagens estão ali para confirmar a sua narrativa e os alunos apenas absorvem esta verdade. É preciso, então, continuar optando por práticas que solapem esse modelo. Urge pensar num processo de ensino aprendizagem significativo, no qual é possível respeitar e potencializar o conhecimento do cotidiano para que o aluno possa elaborar o seu próprio pensamento e, conseqüentemente, produzir o seu saber (CALLAI, 2018). Como apontado anteriormente, a educação midiática possui esta capacidade.

Ademais, a educação midiática auxilia a filtrar, ler criticamente e dar sentido ao enorme fluxo de imagens ao promover uma compreensão dos discursos, das intenções por trás de cada uma das imagens jornalísticas (FERRARI et al, 2020). Em consonância a essa composição epistemológica, concebe-se a ideia de Gomes e Berdoulay (2018) a qual demarca, aos mesmo tempo, as possibilidades e as limitações quanto a questão da imagem no contexto da educação:

Quando aqui se fala em imagem, no entanto, estamos falando de algo que é o resultado de uma escolha, de uma seleção. Os elementos encontrados em um quadro assim como em um mapa, não são pelo tamanho ou volume, mas sim pela associação que desejamos expressar para fins de uma argumentação ou como base de uma explicação. Por isso, não há qualquer sentido em avaliar a consistência de uma imagem pela suposta semelhança com um referente. A análise que deve ser feita é aquela que se interroga sobre a coerência daquela imagem dentro da temática que está sendo tratada (GOMES & BERDOULAY, 2018, p. 367).



Neste sentido, as imagens ganham um sentido primordial, pois conforme elucidam Seeman (2003) e Gomes (2013), pois nossa sociedade está embasada em relações/interações no campo da imagética, redimensionada e deslocada a compreender as formas de perceber a realidade concebendo a imagem de forma contextualizada e relacional. Justamente por isso os recursos visuais são imprescindíveis na sala de aula (SEEMAN, 2003). Daí a necessidade de repensar as práticas do ensino de Geografia para uma sociedade imagética, utilizando-se de novas tecnologias e redescobrimo diferentes linguagens.

Ainda sobre a repercussão da imagem, Gomes (2013) faz alusão ao fato de as imagens sempre estarem chamando nossa atenção, sendo elas responsáveis por abrir sem-número de possibilidades ao nosso olhar. Com isso, o autor atenta para a necessidade de pensar a forma e como essas imagens influenciam o nosso olhar. É aqui o cerne da discussão: a imagem deixa vestígios, porque implicam em deixar reflexões sobre a realidade, e, neste sentido, a imagem não teria como se desnudar do espaço geográfico, muito menos das discussões sobre a espacialidade e seus contextos.

Ainda neste sentido, Oliveira Junior (2019) reforça a ideia de que a imagem traz consigo a carga geográfica em seu DNA, o qual percebe a imagem para além da representação ou da ilustração, dando um sentido relacional ao mesmo tempo epistemológico, com coerência metodológica-teórica, não concebendo a imagens como ponto de partida, mas, sim, um sentido de que é através dela que se constrói outros sentidos e significados.

[...] ao tomar obras em imagens já existentes — fotografias, filmes, mapas..., mas também pinturas, colagens, memes... como mote para "escritas ou outras práticas geográficas" que atuem no e como pensamento espacial-geográfico, realizo uma militância pelas imagens, um combate através delas pelo espaço e pela educação. Nesse combate tenciono fazer essas imagens funcionarem para além e aquém da representação ou da ilustração de algo ausente nelas, mas sim como presença de algo — da própria imagem — que pode também ter significado de representação ou ilustração, porém não só, uma vez que o significado de mera representação ou ilustração não irá se sustentar. Essa tática faz com que as imagens sejam notadas como parte da "questão geográfica" (da "questão educacional") passível de ser ali entrevista ou de emergir (d)ali com outros sentidos e significados (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 34).

Nesse sentido, é possível, amparando-se em Oliveira Junior (2019), compreender que as imagens sempre potencializam a existência de novas conexões, novos contatos, novos olhares. Trata-se, então, de imagens com sentidos diversos, cambiantes, dos quais surgem pistas para lidarmos com as novas experiências espaciais e/ou educativas. A partir disso é que se renova a ideia de que as imagens deixam pistas, vestígios, que podem contribuir com a educação geográfica, com o modo de um pensar geográfico, de um raciocínio geográfico. Estes, por sua vez, propiciam a compreensão da realidade socioespacial e da complexidade dos fenômenos. Dessa forma, ter a imagens enquanto meios para processos de aprendizagens concebe a postura da produção de informações, representações e conhecimentos geográficos. Assim, procura-se superar o simplório, contribuindo para o trabalho pedagógico - que é contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico (CAVALCANTI, 2010).



Sendo assim, compreende-se que usar a imagem não é simplesmente um apoio, uma espécie de acessório do conhecimento com efeito estético de embelezamento do material didático/ da aula, ou simplesmente um recurso com falsa densidade epistemológica (o que popularmente é conhecido como “encher linguça”), ou até mesmo tratar a imagem como recurso de exaustiva abordagem, autosuficiente e redentora das problemáticas do ensino. O que se quer chamar atenção é para o fato de a imagem ser um apontamento para o enfrentamento do duplo desafio no fazer na sala de aula: ensinar bem e saber bem o que ensina - em termos teóricos, metodológicos e práticos.

[...] Parte-se do pressuposto de que tanto a didática quanto a metodologia do ensino, ou seja, o saber-fazer ou o como o conteúdo é desenvolvido, como o aluno adquire o seu conhecimento e como ele chega a construir os conceitos científicos – são soluções para essas questões (CASTELLAR, 2005, p. 222).

Dessa forma, a proposta da leitura e codificação das imagens na educação midiática perpassa pela concepção de oportunizar aprendizagem - interpelada pelo o conhecimento científico. Então, não repousa em mostrar a imagem como uma verdade incontestada, a partir de um valor veritativo. É preciso descartar uma posição de mera ilustração didática (LADEIRA, 2020). Esta última, pontua Oliveira Junior (2009), é um engano epistemológico que ainda encontra lugar para se perpetuar em nossas salas de aula.

Em contraposição a este engano epistemológico, há a opção de uma educação geográfica pelo olhar ou de uma educação visual, na qual a imagem não é um mero aparelho divulgador de uma verdade ou um instrumento de um fazer pedagógico bancário com o conteúdo geográfico da imagem sendo depositado nas mentes dos alunos que, por sua vez, absorvem passivamente (OLIVEIRA JUNIOR, 2009; NOVAES, 2011; FERNANDEZ; 2019).

A imagem, então, perde seu estatuto de verdade e passa a ser entendida “tanto como parte das práticas discursivas – signos de uma linguagem –, quanto como objetos do mundo – obras da/na cultura.” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 18) e, assim, o educar pelas imagens não se resume a olhar, mas criar um pensamento sobre o processo de olhar, posto que esse processo tem em si mesmo uma dimensão pedagógica, como também pontua (FERNANDEZ, 2019).

Não se trata de se preocupar apenas com os conteúdos que as obras abordam, mas como estas últimas gestam as imagens e problematizá-las, ou seja, pensar na política de imagens e pensar nos discursos que remodelam a nossa compreensão do mundo, como também postula a educação midiática (BUCKINGHAM, 2007; FERRARI et al, 2020). No caso da educação geográfica, essa reflexão se dará sobre as nossas compreensões a respeito do espaço e no próprio espaço. Isso ocorre porque uma imagem acerca do espaço não é o espaço em si, mas sim uma ação sobre ele que grafa um pensamento espacial (OLIVEIRA JUNIOR, 2009).

Esse movimento de ir além do conteúdo e pensar nos discursos dessas grafias dos pensamentos espaciais é vital no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia, posto que a Geografia Escolar é aquele conhecimento que pretende o entendimento das relações e das ações que os homens travam com os lugares e seus elementos (KAERCHER, 2013). Para realizar este movimento, Oliveira Junior (2009) propõe o ato de *imagear*. Na sua concepção, é preciso substituir os verbos *ver* e *mapear*. Afinal, eles são sempre perspectivados, na nossa cultura, como condutores de verdades



incontestáveis. Quando o professor, por exemplo, diz “Veja como Natal é”, passa-se a ideia de que a cidade do Natal é exatamente daquele jeito que a imagem retrata e volta-se ao entendimento de imagem como “janela para o mundo”. Trata-se, com efeito, da compreensão de imagem que normatiza/normaliza o espaço (FERNANDEZ; 2019). Esquece-se, talvez inconscientemente, que há um discurso por trás, uma escolha, vozes que foram privilegiadas ou negligenciadas. Numa palavra: uma política de gestar aquela imagem.

Com o verbo *mapear*, o processo é o mesmo: o espaço, que é cheio de sobreposições e com zonas de encaixes e desencaixes, é “revelado” pelo mapa como uma superfície lisa e com lugares postos em posições distintas. Assim, esses verbos provocam uma forma de gestar as imagens e mascaram discursos espaciais que motivaram o produtor daquela mídia imagética (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). E, como vimos, reconhecer os discursos e escolhas do produtor é essencial para a abordagem midiática (FERRARI et al, 2020). Esta última, então, ganha uma maior potencialidade se adotar a concepção de *imagear*. Este verbo, ao contrário dos outros dois, não reconhece a imagem como inocente, pura. A utilização desse verbo é comum em sistemas de informações geográficas e está associada a práticas vinculadas às imagens de satélite e correlatas. Contudo, não é esse o sentido que o autor quis dar ao verbo num contexto de educação geográfica pelas imagens. Nesse último contexto, o verbo *imagear* tem uma outra concepção. Optar por esse verbo seria “assumir que produzir imagens sobre um espaço geográfico é criar uma versão imagética para ele.” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 25) e não simplesmente aceitá-lo como verdade incontestável. E essa versão imagética media a construção do conhecimento geográfico; é a expressão *criadora* da linguagem fotográfica entendida como um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço (FERNANDEZ; 2019).

Assim, não se trata de cair num mero subjetivismo ou em reverberações deste. Na realidade, a maioria dos conhecimentos geográficos que são apreendidos – não necessariamente construídos – na Geografia Escolar o são através de intermédios e criações. Ao explicar a realidade através de conceitos e teorias, esse conhecimento é mediado por algo e não necessariamente construído de forma direta. Quando um professor, por exemplo, utiliza o conceito de meio técnico-científico-informacional de Milton Santos está usando um médium para explicar a realidade e não necessariamente a própria realidade. Assim, propor o processo de *imagear* não é uma atitude meramente abstrata e etérea, mas adentrar no mundo vivido dos educandos, não permitir que política das imagens seja absorvida acriticamente por eles diante do universo da cultura visual. E apostar no mundo vivido do alunado é uma das propostas da educação midiática (BUCKINGHAM, 2007).

Dessa maneira, o convite é de usar a imagem não para descrever somente, mas, sim, para descobrir. Assim, não basta mostrar a imagem e dizer que o mundo é daquela forma; é preciso perguntar sobre a imagem (NOVAES, 2011). É pensar na imagem como ativação, como “princípio ativo” daquela inquietude necessária para o desenvolvimento e construção do conhecimento geográfico (COSGROVE, 2008). O professor de Geografia não pode esquecer que é possível aprender com a imagem, compreender com elas. Trata-se, na verdade, de uma virada epistemológica na educação geográfica, uma perspectiva que estimula a dúvida, o debate e o diálogo nas alternativas didáticas. Mais do que isso: uma compreensão de que o espaço precisa ser lido e interpretado junto com os alunos (KAERCHER, 2013); e as imagens podem ser esse médium que conecta estudantes e professores, pois elas também constroem realidade (OLIVEIRA JUNIOR, 2009; FIMON, 2013).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordagens diversas da educação midiática no ensino de Geografia podem ser construídas, mas, devido ao que já foi exposto, uma se sobressai: a leitura e a codificação de imagens. Com efeito, o uso de imagens nas aulas de Geografia pode ser enriquecido com uma camada midiática, sobretudo se há o entendimento de que as fotografias são interpretações do mundo, vestígios - sempre enviesados - da realidade geográfica.

Desse modo, compreendendo melhor as mídias de teor imagético, esta camada propõe uma via questionadora, “investigadora”, para a leitura e codificação de imagens ao pensar a partir de perguntas bem como da ação e pensamento dos alunos, que já não são perspectivados como meramente passivos, receptores das mensagens do professor, que também não é mais concebido como único ser capaz de interpretar os sentidos e discursos midiáticos na sala de aula.

Nesta perspectiva, a leitura e codificação vai além dos conteúdos e compreende a imagem – sobretudo a jornalística, que é o nosso interesse – em sua totalidade, com seu contexto, seus discursos, sua autoria e até mesmo técnicas para sua produção. A educação midiática, assim, dá meios para o professor estimular, nos alunos, a pesquisa e uma cultura participativa. Com efeito, ao perspectivar esta abordagem como ferramenta analítica e não como conteúdo alternativo aos assuntos geográfico, é possível transformar as práticas, sem perder densidade epistemológica da educação geográfica.

A educação midiática, ainda, ganha força e método no ensino de Geografia quando aliada a uma proposta que reconheça a pertinência de *imagear*. Optar por este verbo é reconhecer a grafia espacial sobre e a partir das imagens. Não permitir que as imagens nos devorem, nos fazendo *desaprender* a pensar. É necessário insistir, com veemência, a aprender com, por meio e na imagem.

Além disso, a confluência entre ensino de Geografia, imagética e educação midiática proporciona a uma multiplicidade de opções de práticas pedagógicas com as mais diversas mídias (propagandas, imagens de redes sociais, charges, fotojornalismo, filmes, memes, programas de Youtube, etc.). Obviamente, cada mídia tem sua estética, sua lógica e, portanto, formas diferentes de codificação e decodificação. De tal forma, cada mídia necessita de reflexões distintas, mas possuem um núcleo comum, relacionado sempre a imagética. Compreender isto abre uma vasta senda de propostas teórico-metodológicas, desde atividades simples em sala de aula, passando por projetos até criação de mídias e de documentações científicas e/ou históricas. Abraçar tal confluência é um desafio que, seguramente, já faz parte do horizonte educativo atual e irá crescer nos próximos anos.

Unir a educação midiática, ensino de geografia e as imagens, portanto, se evidencia como uma potente via em que o pensamento espacial, contribuindo na compreensão sobre a vida, nos convoca a educar para o exercício da cidadania. O professor de Geografia, atento às potencialidades e necessidades do seu fazer pedagógico no tempo contemporâneo, não pode negligenciar esta via. Cabe a nós abraçá-la e enriquecê-la teórica e metodologicamente. Este artigo é apenas um passo neste caminho, nesta via. Na verdade, como sugere o seu título, trata-se de um vislumbre. E como todo vislumbre, é imparcial e incompleto, mas já nos aponta indícios, sinais. Não é, contudo, um entrever, um ver com dificuldade ou nebulosamente, mas um *antever*, uma espécie de despontar. Ele nos permite, então, pensar em passos futuros, imaginar outras educações geográficas através do olhar, lançar luzes em processos de ensino-aprendizagens que sejam significativas.



REFERÊNCIAS

BAITELLO JR., Norval. **A era da iconofagia**: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge/Malden: Polity Press, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

COSGROVE, Denis. **Geography and Vision**: seeing, imagining and representing the world. London: I.B. Tauris, 2008.

FERNANDEZ, P. S. M. Habitar uma Paisagem 'Velha': A Fotografia como Linguagem da Pesquisa e do Ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 2-20, 2019.

FERRARI, Ana Claudia, OCHS, Mariana, MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020,

FIMON, Dragan Milinkovic. O ensino no mundo midiático: construindo uma caixa de ferramentas. **Líbero**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 17-26, jan./jun. de 2013.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, p. 290-299, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, P. C. C. ; BERDOULAY, Vincent . Imagens na Geografia: importância da dimensão visual no pensamento geográfico. **Cuadernos de Geografia: Revista Colombiana de Geografia**, v. 27, p. 356-371, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **No Enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

KAERCHER, Nestor André. Os movimentos que meus mestres me ensinaram: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, A. C., TONINI, I.



M., KAERCHER, N. A. **Movimento para ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

KATUTA, Ângela Massumi et al. **Geografia e mídia impressa**. Londrina: Moriá, 2009.

LADEIRA, Francisco Fernandes. As relações entre discurso midiático e geografia escolar: um diálogo possível. **Revista Educação**, v. 15, p. 72-79, 2020.

LOMBARDI, Kátia Hallak. **Documentário Imaginário**: novas potencialidades na fotografia documental contemporânea. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG: Belo Horizonte, 2007.

NOVAES, André R.. Uma Geografia Visual? Contribuições para o Estudo do uso das Imagens na Difusão do Conhecimento Geográfico. **Espaço e Cultura**, n. 30, p. 6-18, 2011.

RODRIGUES, Liebert. Os mapas jornalísticos sobre as Unidades de Polícia Pacificadora como representação visual do favelismo. **Espaço e Cultura**, n. 39, p. 179-204, 2016.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, ed. 09, p.19-28, 2013.

SEMANN, Jörn; Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares** (Vitória), v. 4, p. 49-60, 2003.

SOARES, I. A Educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma Alfabetização Midiática e Informacional integrada ao currículo. In: SOARES, I.; VIANA, C.; XAVIER, J.. **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo, SP: ABPEducom, 2016.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, J. P. **Fotojornalismo**: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto, 2002.

OLIVEIRA JUNIOR., Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos - rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, v. 20, p. 7-19, 2009.

_____. Geografias Menores: potências de expressão - entre imagens, pesquisa, educação. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 9(17), p. 27-43, 2019.