

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE
RELEVO NO LIVRO DIDÁTICO DE
GEOGRAFIA DE SEXTO ANO**

LARISSA ANJOS SANTOS

LARISSA ANJOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE RELEVO NO LIVRO DIDÁTICO
DE GEOGRAFIA DE SEXTO ANO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins

**Florianópolis, SC
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Santos, Larissa
REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE RELEVO NO
LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DE SEXTO ANO /
Larissa Santos. -- 2020.
112 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2020.

1. Fotografias. Livro Didático. Educação Geográfica. 2.
Livro Didático. 3. Educação Geográfica. I. Elisabete Militz
Wypyczynski Martins, Rosa . II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LARISSA ANJOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DE RELEVO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA DE SEXTO ANO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - UDESC.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Larissa Corrêa Firmino

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascenção
Universidade Federal de Minas Gerais

Florianópolis, 15 de outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

A construção dessa pesquisa só se fez possível graças às pessoas que acreditaram, incentivaram e me auxiliaram durante essa caminhada. Uma caminhada que não foi trilhada somente a partir da entrada na pós-graduação, mas que trás frutos colhidos desde a infância. Escritos são registros históricos que perduram ao longo do tempo e, por isso, faço questão de deixar registrada a minha profunda gratidão a todas e todos que se fizeram importantes até esse momento.

À minha mãe, que além de um exemplo de mulher, é um exemplo de professora, que me apresentou e sempre me incentivou na carreira docente. Obrigada por acreditar tanto na educação pública e me mostrar, com exemplos e palavras, que a docência é dedicação, compromisso e luta. Você é e sempre será a minha maior inspiração.

A Universidade do Estado de Santa Catarina, por me proporcionar uma graduação e uma pós-graduação crítica, pública e de tamanha qualidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida.

As membras da banca, professoras Alba, Ivaine, Larissa e Valéria, por terem dedicado parte de seu tempo para ler e contribuir à minha pesquisa. Suas colocações foram singulares e essenciais para que esse possa ser ampliado em pesquisas futuras.

A Rosa, minha orientadora. Tenho muita gratidão por todo o caminho que trilhamos juntas e por todos os ensinamentos que você me possibilitou alcançar desde a graduação.

As amizades que foram e sempre serão essenciais:

Julia, Natália e Carol, obrigada por estarem sempre presentes, por desbravarem a Geografia comigo desde a graduação e por me possibilitar viver momentos inesquecíveis.

Angel, palavras nunca serão o bastante para dimensionar o quanto afeto, carinho e admiração e tenho por você e pela mulher forte que você é. Obrigada por todas as leituras, conselhos e momentos que compartilhamos.

A Larissa, que é um exemplo de mulher, professora e pesquisadora. Se todos tivessem a seriedade e a paixão pela pesquisa que você tem, com certeza teríamos um mundo acadêmico melhor. Nunca deixarei de exaltar o quanto você é inteligente

e o quanto você me inspira a cada dia.

Aos colegas do LEPEGEO que nunca mediram esforços para me auxiliar com leituras e discussões e que prestaram auxílios fundamentais para a construção da pesquisa.

Ao Aleph, Erika, Fernanda e Welliton. Amigos de infância que foram substanciais na minha trajetória escolar e, principalmente, no meu crescimento pessoal. Muito obrigada.

Agradeço em palavras e, assim que possível, com abraços e afeto a todos vocês. Muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação propõe realizar, a partir do olhar em um livro didático de Geografia do sexto ano do ensino fundamental, leitura outras das fotografias das paisagens que possuem o relevo como componente central. O livro adotado para análise foi o mais escolhido e utilizado pelas escolas públicas da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC no PNLD de 2020. Esta investigação se inscreve em um contexto que comprehende as imagens como produtoras e reproduutoras de significados e discursos que são validados a partir de relações de poder. Além disso, relaciona os conceitos de paisagem e relevo em uma perspectiva cultural que abrange e relaciona tais temas buscando, portanto, análises que fujam de leituras superficiais das fotografias de relevo. Para tal, a pesquisa possui como objetivo geral compreender como as fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia de sexto ano criam representações sobre as paisagens que possuem o relevo como componente a ser observado e analisado. Nesse sentido procuro explorá-las a partir de três dimensões de análises: o suporte, o entorno linguístico e a composição. Entre uma série de associações e conexões estabelecidas a partir de leituras e análises, argumenta-se que os livros didáticos segmentam os seus conteúdos numa estrutura linear e hierárquica. As fotografias de relevo, mesmo presentes em todo o livro, destacam-se em momentos específicos com discussões próprias. Partindo dessa perspectiva tracei três focos de análises: o capítulo destinado à discussão das paisagens, outro destinado ao relevo como categoria geográfica e, por fim, o capítulo que busca estabelecer relações entre os aspectos físico-naturais e a sociedade. Ao observar e analisar as fotografias presentes nesses capítulos foi possível perceber um padrão que assemelha as imagens a partir de suas características estéticas, simbólicas e discursivas. Além disso, nota-se que os livros didáticos no mundo contemporâneo apresentam um imperativo das imagens em suas páginas. Contudo, estas ainda são dispostas como coadjuvantes no processo de aprendizagem, pois na maioria dos casos estão inseridas para fins de representação e comprovação do escrito. Acreditando que as imagens podem ser utilizadas como potência formativa e compreendendo o relevo como um agente político atuante nas sociedades, procuro com essa pesquisa trazer inquietações que auxiliem no fazer docente e que instiguem outras pesquisadoras e pesquisadores a pensar e movimentar as imagens de relevo como potência discursiva.

Palavras-Chave: Fotografias. Livro Didático. Educação Geográfica.

ABSTRACT

This master's research aimed at accomplishing the assessment of the photographs of a sixth-grade geography textbook that had the relief as their central component. The book chosen to perform the analyses is the most used in public schools in Florianópolis/SC given the National Program of Didactic Books of 2020. This investigation is part of a context that understands images as producers and reproducers of meanings and discourses that are validated from power relations. Furthermore, it relates the concepts of landscape and terrain from a cultural perspective that encompasses and relates such themes, seeking, therefore, analyzes that differ from superficial readings of terrain photographs. Given that, this research' general objective is to understand how the photographic contained in sixth-grade geography textbooks create landscape representations that have the relief as the main component to be analyzed. In this sense, they were approached based on three dimensions of analysis proposed by: support, linguistic surroundings, and composition. Among a series of associations and connections established from readings and analyzes, it is argued that textbooks segment their contents in a linear and hierarchical structure. Relevant photographs present throughout the book stand out at specific moments with their discussions. From this perspective, I drew three focuses of analysis: the chapter discussing landscapes, another for terrain as a geographical category, and, finally, the chapter that seeks to establish relationships between the physical-natural aspects and society. When observing and analyzing the photographs present in these chapters, it was possible to perceive a pattern that resembles the images from their aesthetic, symbolic, and discursive characteristics. Furthermore, it is noted that textbooks in the contemporary world present an imperative of images on their pages. However, these are still arranged as assistants in the learning process, as in most cases they are inserted for purposes of representation and proof of writing. Believing that the images can be used as a formative power and understanding terrain as a political agent active in societies, I seek with this research to bring concerns that assist in teaching and that instigate other researchers to think and move terrain images as a discursive power.

Keywords: Photograph. Textbook. Geographic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Coleções adotadas pelas escolas públicas do município de Florianópolis.	25
Figura 2 - Representações sobre o parque Yosemite	55
Figura 3 - Fragmento da obra <i>Orbis Pictus</i>	62
Figura 4 - Paisagem natural e paisagem cultural	73
Figura 5 - Os planos de uma paisagem	74
Figura 6 - Paisagem da cidade do Rio de Janeiro.....	76
Figura 7 - Abertura do capítulo sobre relevo	82
Figura 8 - Ação da atividade vulcânica no Brasil - Serra Geral	83
Figura 9 - Representações de depressão, planalto, planície e montanha segundo o livro <i>Vontade de Saber Geografia</i>	87
Figura 10 - Representação de relvo no site de pesquisas Google	88
Figura 11 - Moradias em palafitas	94
Figura 12 – Fotografia destinada à realização de exercícios	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEGEO	Laboratório de Estudos Pesquisas de Educação em Geografia
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SIMAD	Sistema do Material Didático
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUCÕES.....	12
1.1	APROXIMAÇÕES ENTRE MIM, A PESQUISA E VOCÊ, LEITORA (OR)	12
1.2	DELINÉANDO OS CAMINHOS.....	16
2	PERCURSOS INVESTIGATIVOS.....	23
3	INVESTIGAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS: UM MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	29
4	O TEMA RELEVO: NUANCES ENTRE O CIENTÍFICO E O ESCOLAR	34
4.1	O RELEVO COMO COMPONENTE DA PAISAGEM: LAÇOS ENTRE O CIENTÍFICO E O EDUCACIONAL.....	34
4.2	OS CONTEÚDOS DE RELEVO E SUA ESTRUTURA CURRICULAR: POSSIBILIDADES.....	43
5	AS IMAGENS E SUAS POTENCIALIDADES DISCURSIVAS.....	50
5.1	AS IMAGENS, AS PINTURAS E AS FOTOGRAFIAS: VISÕES E VERSÕES DE MUNDO.....	50
5.2	AS IMAGENS E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES	57
5.3	OS LIVROS DIDÁTICOS, AS IMAGENS E O DISCURSO: TRAJETÓRIAS.60	60
6	O LIVRO VONTADE DE SABER GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS	Erro! Indicador não definido.
6.1	VONTADE DE SABER GEOGRAFIA: UM PRIMEIRO OLHAR PARA COM O LIVRO DIDÁTICO	67
6.1.1	Entre o escrito e a imagem: definições de paisagem	69
6.1.2	As fotografias falam, mas falam sozinhas?	72
6.1.3	Montanha, planalto e planície. Que relevo estamos representando?	81
6.1.4	Enfim aparecemos! A relação estabelecida entre a ação humana e o relevo	92
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: QUESTÕES PARA REFLETIR E PROGREDIR.....	99
8	REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUCÕES

Dou início à escrita dessa pesquisa situando que este trabalho é fruto de inquietações geográficas construídas ao longo do tempo e sua elaboração se deu a partir de imersões em leituras, pensamentos e vivências produzidas no período determinado do mestrado. Logo, as páginas escritas nesse trabalho propõem pensar e instigar você, leitora e leitor, sobre as possíveis representações fotográficas das paisagens. Mais especificamente àquelas que possuem o relevo como componente central, considerando suas influências na educação contemporânea e na percepção das e dos estudantes para com essas fotografias. Pensar e refletir sobre essas questões é o que me move na escrita desse trabalho.

O termo introduções encontra-se no plural por entender que o desenvolvimento da pesquisa não parte somente da definição de tema, objetivos e problema. Essa escrita foi iniciada muito antes da definição desses elementos. Ela é fruto de um caminho percorrido, cujo cruzamento entrelaça minha trajetória acadêmica e minha bagagem de vivências durante a vida. Portanto, a definição por intitular essa seção como introduções se dá, num primeiro momento, na aproximação entre você que está lendo, eu que escrevo e a pesquisa que irá se delinear, criando, dessa forma, um memorial. Num segundo momento, busco apresentar as bases teóricas e conceituais que irão permear e dar vida à pesquisa, para que ao ler, você mergulhe comigo nas ideias e concepções teóricas que busco construir.

1.1 APROXIMAÇÕES ENTRE MIM, A PESQUISA E VOCÊ, LEITORA (OR)

Para que você, leitora ou leitor, compreenda os porquês deste trabalho, dou início a essa escrita realizando uma breve narrativa quanto a minha trajetória de vida e os caminhos que me fizeram encontrar a educação e a ciência geográfica, visto que, para além de uma construção acadêmica, essa pesquisa está a todo tempo entrelaçada com percepções e vivências pessoais que trago comigo durante minha constituição como pessoa e pesquisadora.

Minha aproximação com a educação, portanto, vem sendo construída desde muito tempo. Durante a infância, passei parte dos meus dias em ambientes escolares devido à profissão de minha mãe, que é formada no magistério e licenciada em artes visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina -

UDESC. Também por frequentar as escolas em que ela trabalhava, permanecia nesses locais com mais frequência que os outros estudantes e, por conta dessa rotina, acabei me relacionando de forma mais íntima com professoras/es e demais membros da comunidade escolar, que me incentivavam a conhecer a vida docente.

Assim, como meu interesse pela área da educação, a aproximação com a Geografia também foi sendo construída desde muito cedo. Cresci em um bairro (chamado Rio Vermelho) que propiciava, como poucas áreas do município de Florianópolis, o contato habitual com a natureza, sendo possível observar cotidianamente os movimentos do mar, os morros que circundam o bairro e os rios característicos que o delineiam de norte a sul. Porém, como na vida os caminhos são construídos mediante encontros e partilhas, meu interesse por cursar uma graduação em Geografia despontou principalmente das aproximações com professores e professoras de Geografia das diferentes instituições de educação básica em que frequentei.

Enquanto geógrafa, me formei em licenciatura pela UDESC no ano de 2017 e desde o início da graduação meu interesse predominou principalmente pelas disciplinas relativas ao ensino de Geografia e àquelas pertencentes à Geografia física, aqui exemplificadas por geologia, climatologia e geomorfologia. Assim como as disciplinas supracitadas, a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – auxiliou a compor meu percurso acadêmico e profissional, me aproximando ainda mais da educação geográfica e dos conteúdos de relevo.

Na pesquisa, como voluntária em bolsa de iniciação científica, me aprofundei nas discussões no âmbito da geomorfologia. No ensino, por meio da participação no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO¹ – como bolsista de ensino, pude aprimorar minha escrita acadêmica e me inserir no âmbito da pesquisa sobre educação e ensino de Geografia. Ainda no pilar do ensino, mas com viés da extensão, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de

¹ O Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO – é coordenado pela Professora Dra. Rosa Martins e tem a finalidade de qualificar a formação dos/das estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da FAED/UDESC; fomentar parcerias entre a universidade e as escolas públicas de educação básica; organizar projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam com temáticas voltadas ao ensino de geografia e a educação geográfica, aproximar os/as estudantes de licenciatura com pesquisas e produções acadêmicas e teóricas, por meio de bolsas de pesquisa, ensino e extensão.

Iniciação à Docência – PIBID² – onde tive contato com a educação básica, com a sala de aula e com a experiência docente.

A aproximação com o ambiente escolar durante o período de graduação me auxiliou a pensar e repensar o papel das/dos professoras/es e dos livros didáticos nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. Nas instituições onde atuei, pude identificar que nas aulas de Geografia, as relações, os olhares e as percepções para e com o mundo perpassavam, em diferentes níveis, esses agentes – professoras/es e livros didáticos – e, por conta desse protagonismo, escolhi direcionar meu olhar e minhas pesquisas aos livros didáticos de Geografia.

Agora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC – PPGE, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, fazendo parte do grupo de pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens, busco continuar com o propósito inicial de pesquisar os livros didáticos de Geografia, com enfoque nas fotografias de relevo presentes em livros do sexto ano do ensino fundamental.

Partindo desse contexto, a pesquisa se insere em um triângulo cujos lados representam as lentes pelas quais direciono meu olhar em relação ao objeto de pesquisa. O primeiro lado desse triângulo é constituído pela minha formação como geógrafa, que compreende o mundo e a sociedade como fruto de relações entre múltiplos olhares, escalas e discursos. O segundo como estudante de Pós-Graduação em educação, que na procura por respostas para uma educação mais igualitária, encontra nas leituras e vivências ainda mais questionamentos e inquietudes para com o fazer docente. E o terceiro, como uma pesquisadora que busca romper algumas fronteiras e experimentar possibilidades outras de refletir sobre a educação geográfica e o ensino de relevo numa perspectiva que busque ampliar o olhar para além do que nos está posto. Sendo assim, essa pesquisa irá transitar entre os três campos no qual me insiro como pesquisadora: ora me aproximando um pouco mais de um, ora de outro.

Essa escrita se dará na primeira pessoa do singular e, a escolha não foi pensada apenas por questões gramaticais. Veiga Neto (2014) reflete em um de seus artigos sobre como as escritas, por vezes, estão carregadas de uma vontade de

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – é um programa do governo federal de incentivo e valorização da licenciatura por meio da oferta de bolsas para iniciação à docência em sala de aula.

neutralidade, como se aquele que pensa, fala e escreve não estivesse sempre imerso no mundo sobre o qual ele pensa, fala e escreve. Refletindo a respeito dessa afirmação, optei por escrever essa dissertação em primeira pessoa, pois ela carrega não somente conteúdos e discussões acadêmicas, mas traduz também meus olhares, percepções, subjetividades e minhas versões e visões de mundo enquanto pesquisadora.

Outro posicionamento que será perceptível no decorrer do texto é a escolha por movimentar e desorganizar as concordâncias de gênero, priorizando em alguns momentos as conjugações femininas ao invés de destacar somente as masculinas. A ênfase no masculino se faz comum em uma gramática que, infelizmente, ainda está imersa em uma cultura machista e patriarcal³. Este posicionamento foi construído e hoje é sustentado por meio de vivências e leituras realizadas durante a graduação, pós-graduação e para muito além destas.

O posicionamento supradito é defendido e, visto por mim, como necessário as discussões educacionais da escola contemporânea, tendo em vista que, na Constituição de 1988, está descrito que um dos papéis da educação escolar é o “seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, n.p). Dessa forma, para que haja a formação cidadã é necessário desnaturalizar conceitos e falas que se encontram engessados nos escritos acadêmicos e nos livros didáticos. Há exemplo disso, busco com essa escrita não predominar somente as conjugações masculinas, mas evidenciar também as femininas, mesmo tendo ciência que a norma culta brasileira priorize as primeiras. Portanto, não se trata de obedecer a gramática, mas tornar vivo posicionamentos e discursos a você que lê essa pesquisa.

Agora, após essa breve, porém nem tanto, apresentação de minha trajetória, dos argumentos que me motivaram a escrever a dissertação e dos posicionamentos políticos que nela estão presentes, iniciam-se as discussões acerca dos temas que

³ Nas regras básicas de concordância gramatical, o masculino predomina em diversas circunstâncias. Como quando, em uma mesma frase, existem substantivos tanto no gênero masculino como no feminino e o adjetivo que os segue, segundo a norma, deve estar no plural masculino (“Nívea, Luiza e Gabriel são estudiosos). Logo, tal afirmação me desponta inúmeras situações que nós mulheres com certeza já vivenciamos: quando há, por exemplo, 13 mulheres e apenas 1 homem em determinado lugar e, segundo a gramática, devemos nos referir a esse grupo, tanto na fala como na escrita, como **eles** e não **elas**. Esse e tantos outros exemplos servem para nos fazer refletir sobre como reiteramos – muitas vezes sem perceber – em nossas falas cotidianas e acadêmicas os discursos que localizam o homem como uma condição privilegiada à mulher.

serão abordados quanto às suas questões teóricas e materialistas.

1.2 DELINEANDO OS CAMINHOS

As pesquisas na área da educação, embora consideradas recentes em âmbito nacional (tendo seu marco inicial em 1938 com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP), vêm apresentando transformações significativas quanto à área de estudo. André (2006) em seu artigo *A jovem pesquisa educacional brasileira* historiciza, entre comentários e críticas, o caminho percorrido pelas pesquisas em educação no Brasil. Este se construiu a partir de pesquisas quantitativas com cunho econômico e pesquisas qualitativas que buscam refletir e pensar o cotidiano escolar. A autora aponta ainda que, em meados da década de 1990 (e me atrevo aqui a acrescentar os dias atuais) parte das pesquisas possuíam caráter denunciativo, procurando, por vezes, culpados/as e/ou apresentando soluções universais para as crises no sistema educacional brasileiro.

Analizando tal constatação, opto por iniciar essa escrita evidenciando que não desejo, com a dissertação, denunciar ou buscar soluções diretas para os obstáculos que encontramos atualmente na educação brasileira, mas sim apresentar inquietantes questões de investigação que possam colaborar e acrescentar aos debates educacionais contemporâneos, principalmente no âmbito da ciência geográfica e de seu ensino.

Como apresentado na primeira parte dessa introdução, a pesquisa transitará entre as áreas da educação e do ensino de Geografia, sobretudo nas discussões que permeiam o ensino dos conteúdos de relevo. Porém, para orientar esse estudo, tenho como **temática central** a análise de imagens presentes em um livro didático de sexto ano do ensino fundamental que destacam o relevo como dimensão da paisagem. Por imagens, refiro-me às fotografias que apresentam morfologias de relevo em seu enquadramento ou que possuam essas como ideia central da foto. Contudo, ao analisá-las, proponho um olhar que vá além da descrição imagética em si, mas que a compreenda como um aparato cultural, conceito este utilizado e discutido por Tonini (2013) em seu artigo - *Notas sobre imagens para ensinar*

*Geografia*⁴.

A partir da temática apontada anteriormente, compreendo o relevo como um tema na qual as fotografias irão ser pensadas e problematizadas. Contudo, compreendo-o também como um conteúdo da Geografia escolar que está inserido e é apresentado nos livros didáticos do ensino fundamental a partir de documentos legais que os direcionam. Nesse sentido, esse conceito poderá, no decorrer da pesquisa, transitar entre dois campos, ora como tema, ora como conteúdo.

Ao realizar, no meu trabalho de conclusão de curso⁵, análises dos conteúdos de relevo em uma coleção de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, constatei que, além da presença de alguns equívocos conceituais nos textos, as imagens que buscavam representar morfologias de relevo apresentavam certas padronizações quanto à estética, os elementos e os ideais de paisagens que buscavam retratar. Tal questão me causou desconforto durante o processo da pesquisa e, portanto, considerei relevante refletir, em trabalhos futuros, sobre as fotografias de relevo presentes nos livros didáticos. Pensar, dentre outras coisas, quais os possíveis significados que estas imagens podem transmitir e suas relações com a educação geográfica. Considerando que a leitura das imagens, tanto na modernidade como no mundo contemporâneo, configura-se como um processo significativo no âmbito educacional, tanto à construção de conhecimentos, como para delinear e idealizar as visões de mundo.

Posto isso, trago como **questão norteadora** para a pesquisa o seguinte questionamento: como as imagens fotográficas presentes em livros didáticos de Geografia do sexto ano do ensino fundamental criam representações de relevo em sua relação com a noção de paisagem?

Visando atender à questão norteadora da pesquisa, tenho como **objetivo geral** compreender como as fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia de sexto ano criam representações sobre o relevo contido nas paisagens. Para alcançar tal objetivo, estabeleci como **objetivos específicos**: Discutir acerca da relação entre as temáticas curriculares de paisagem e relevo no campo da ciência geográfica; problematizar o uso das imagens atrelado ao ensino dos conteúdos de

⁴ Disponível em <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/165>. Acesso em: 20/01/2019

⁵ SANTOS, L. A. Entre montanhas e planícies: análise do tema relevo nos anos finais do ensino fundamental. 2017. 103 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

relevo no sexto ano do ensino fundamental bem como seu contexto curricular; destacar a historicidade e importância das imagens em livros didáticos para a educação e para a educação geográfica contemporânea; e, por fim, analisar as imagens de relevo do livro didático adotado como material empírico a partir das situações em que as fotografias foram selecionadas.

Ao definir trabalhar com o tema relevo, comprehendo que, mesmo este não tendo uma variação abrangente em relação à definição e conceituação do seu objeto de estudo perante os teóricos da área, utilize a conceituação defendida por Ross (2008) para nortear essa pesquisa, sendo o relevo compreendido, portanto, como “um conjunto heterogêneo de formas que compõem a superfície da Terra” (ROSS, 2008, p. 09). Mesmo tendo ciência que este é um conceito consolidado na Geografia e que, de certa forma, encontra-se cristalizado enquanto discussão teórica, busco olhar para este tema não com o propósito de questionar sua conceituação, mas de movimentar e repensar a maneira como esse conteúdo vem sendo apresentado e problematizado nos anos finais do ensino fundamental, com ênfase no sexto ano.

A escolha do relevo como um dos conceitos base para esta pesquisa parte, além das motivações mencionadas anteriormente, da sua relevância histórica como uma das áreas que compõem a ciência geográfica. No início, como ciência descriptiva, seus estudos pautavam-se primordialmente na observação e descrição exata e funcional das paisagens e, portanto, das formas da superfície terrestre. Posteriormente, com a presença mais expressiva das discussões e das relações entre o ser humano/natureza e, atualmente também com as questões sociais, o relevo continua se mantendo como um elemento significativo na ciência geográfica no que tange a compreensão das dinâmicas – naturais e sociais – existentes no mundo contemporâneo.

Assim como defende Dooren Massey (2009), o espaço, em sua totalidade, encontra-se constantemente em construção e, portanto, jamais está acabado ou fechado. Logo, pensar o relevo e as suas paisagens no mundo contemporâneo é saber que a forma como o relevo atua na sociedade e como esta atua e sofre as ações daquele no espaço tempo em que vivemos é distinta das dinâmicas que ocorriam entre esses agentes nos séculos passados. Sendo assim, novas discussões entram em destaque e novas perspectivas e olhares se tornam possíveis, e é a partir dessa ótica que este trabalho está sendo pensado e construído.

A discussão acerca das conceituações e representações das paisagens é um debate antigo na ciência geográfica, tanto que para muitos pesquisadores esta é uma categoria que não possui uma homogeneidade em sua definição, possuindo múltiplas maneiras de abordagem. Contudo, traçando uma linha histórica entre a estruturação da Geografia enquanto ciência e seus conceitos, se faz importante atentar para a relação existente entre representações das paisagens e o estudo do relevo, tanto no âmbito acadêmico, quanto escolar.

A partir dos olhares dos geógrafos deterministas e naturalistas do século XVIII, o ideário de paisagem esteve intrinsecamente pautado na definição, classificação e na funcionalidade dos seus elementos, logo, “prevalecia à sobreposição dos fatos, não a integração dos mesmos” (PUNTEL, 2006, p. 39). Assim, as formas de relevo, bem como a vegetação e outros elementos considerados físicos, foram sendo inseridos e constantemente descritos nos estudos e croquis realizados por esses pesquisadores. Fundamentada nesse movimento, a relação entre a representação das paisagens por meio de pinturas foi se entrelaçando aos estudos dos componentes físico-naturais, o que estabeleceu movimentos de associação – que perduram até os dias atuais – entre as conceituações das diferentes formas de relevo e suas representações imagéticas.

Essa associação foi se moldando e se ajustando no decorrer nos tempos com o advento de diferentes tecnologias. As pinturas foram as primeiras formas de representar as paisagens e, assim como qualquer outra forma de representação, apresentam a percepção e as subjetividades de quem o faz. Logo, a forma como Humboldt, “sendo o primeiro a estudar a estrutura da superfície terrestre em suas inúmeras viagens” (PUNTEL, 2006, p. 27), representou as pinturas das paisagens desencadeou uma maneira de pintar e pensar a paisagem a partir de suas concepções, o que reverbera nos estudos e pesquisas atuais.

Com o advento das tecnologias e as mudanças no cenário educacional e acadêmico, a utilização das pinturas foi sendo substituída – em partes – pelo uso de fotografias. A presença massiva destas não modificou o caráter subjetivo e individual herdado das pinturas. Isto é, essas não refletem uma realidade absoluta, pois mesmo com a utilização de uma câmera, ainda expressa as visões, as perspectivas e as subjetividades de quem as captura. Sendo assim, “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimentos” (SARDELICH, 2006, p. 459).

Tencionando essa questão, comprehendo as imagens e fotografias que apresentam o relevo como componente das paisagens como algo político, que se insere nos diferentes debates acerca da sociedade, da coletividade e da cidadania. Estas imagens se tornam políticas quando, em diferentes meios midiáticos (e nele insiro os livros didáticos de Geografia), algumas fotografias são vinculadas e outras silenciadas, exibindo, mesmo que sutilmente, o poder discursivo que encontra-se presente e atuante no ato de educar e produzir os conhecimentos e percepções acerca desse tema.

Sendo assim, para trabalhar com os conceitos e discussões sobre imagens e livros didáticos, entrelaçando-os com o tema relevo e suas possíveis abordagens imagéticas, utilizarei os escritos de Tonini (2002; 2003; 2013), Oliveira Junior (2009; 2012), Firmino e Martins (2017) e de Costella (2017). Utilizo estas referências para refletir também sobre o papel dos livros didáticos e das imagens nos saberes e no processo de aprendizagem dos estudantes, além de pensar em como estes “agentes” podem interferir e/ou auxiliar no olhar desses estudantes para com a sociedade e o mundo.

Entendo as imagens, portanto, como um aparato cultural (TONINI, 2013) que se utilizam de certos dispositivos de poder que entram em jogo para propagar discursos de verdade. Sendo assim, me aparro na ideia de que as imagens, tal qual os textos, não são neutras e, de acordo com os jogos de poder a elas submetidas, carregam consigo diferentes visões e versões de mundo que possuem o potencial de criar e educar olhares, percepções e discursos.

Partindo do princípio que tanto as imagens como os livros didáticos são produzidos numa arena de jogos de poder e por consequência produzem significados e discursos que, por vezes, ditam verdades únicas, Firmino e Martins (2017) destacam que as imagens contidas nos livros didáticos de Geografia podem ser um objeto de pesquisa relevante, pois segundo as autoras “a importância em problematizar as imagens que compõem os livros didáticos de Geografia se dá no sentido de que a Geografia [e aqui específico o tema relevo] necessita ser também construída e alargada pelo olhar” (2017, p. 105).

A definição dos olhares analíticos para com as imagens encontra-se pautada nas ideias de Veronica Hollman (2014a). A autora determina três dimensões de análises para realizar a leitura de imagens. São elas: o suporte, o entorno linguístico e a composição. A escolha por trabalhar com essas dimensões de análise parte do

princípio de que a leitura de imagens é mais do que apenas realizar a descrição dos elementos que compõem a fotografia ou a pintura. É pensar e olhá-la a partir dos diferentes contextos materiais, culturais e históricos em que elas se encontram. Assim como descreve Sardelich (2006), ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é uma construção histórica produzida em determinado momento e lugar e, dessa forma, os olhares analíticos precisam acompanhar e compreender os contextos e pensar acerca dos porquês do uso de determinadas imagens e ângulos.

Como supradito, os procedimentos metodológicos da pesquisa encontram-se pautados em três momentos distintos, que se entrelaçam e se cruzam para a construção das análises. São eles: a observação e leitura dos livros didáticos selecionados, a seleção das imagens fotográficas e, por fim, os olhares analíticos para com as fotografias escolhidas. Contudo, entendo que as pesquisas são construídas durante o processo de escrita e que este possui nuances e movimentos que impossibilitam saber de antemão onde irei chegar. Logo, a pesquisa vai se construindo num movimento contínuo e volúvel, onde escolhas e possibilidades podem ser incluídas ou abandonadas, pois segundo Paraíso (2012), as pesquisas que buscam movimentar diferentes olhares para com o seu objeto devem permitir a utilização de “tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo novo seja produzido” (p. 33).

Partindo dessa perspectiva, os olhares analíticos às fotografias de relevo serão realizados no livro didático de sexto ano escolhido pela maioria das escolas públicas de ensino básico da cidade de Florianópolis no edital do Programa do Livro Didático – PNLD referente ao ano de 2020. Sendo esta a coleção denominada *Vontade de Saber Geografia*.

Com a intenção de organizar e situar o percurso que será trilhado no desenvolvimento da dissertação, apresento a seguir as seções em que serão discutidas as temáticas da presente pesquisa.

A primeira seção denominada “introduções” apresentou inicialmente os encontros e relações existentes entre mim e os temas da pesquisa, além de elucidar e justificar alguns posicionamentos políticos, ideológicos e teóricos que irão acompanhar e auxiliar na construção desse estudo. Por fim, apresentei à temática, o problema e os objetivos (geral e específicos) que tracei para a pesquisa.

A segunda seção, percursos investigativos, apresenta as abordagens metodológicas estabelecidas para essa pesquisa, situando a escolha dos livros didáticos que serão utilizados, juntamente com os *comos* e *porquês* que sustentarão as análises das imagens de relevo nestes materiais.

Na terceira seção, que denomino de investigações bibliográficas, organizada a partir das leituras de dissertações e teses, destaco as pesquisas que abordam temáticas próximas deste trabalho, possibilitando assim encontros e contribuições entre ambos, para auxiliar na construção dessa pesquisa e encorpar os debates na área.

A quarta seção versa sobre o tema relevo, especificamente na sua relação com as paisagens, localizando-o como um conteúdo significativo para a Geografia e para os estudos das paisagens, pensando-o por meio das imagens, além de discutir sobre as possibilidades desse conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental e nos livros didáticos de Geografia a partir de autoras e autores da área e de documentos oficiais que regem a educação nacional.

Seguindo essa perspectiva, abordo na quinta seção discussões acerca do papel das imagens na ciência geográfica e no seu ensino, especificamente nos livros didáticos. Pautada em autoras e autores como Verónica Hollman (2007, 2014), Wenseslao de Oliveira Junior (2009, 2012) e Ivaine Tonini (2003, 2011, 2017), aponto questões alusivas à relevância das imagens para a construção e solidificação da Geografia enquanto ciência e as possibilidades de interpretação destas em um contexto contemporâneo, midiático e educacional.

Por fim, na sexta seção desta pesquisa apresento as análises pautadas nos olhares e perspectivas teóricos e metodológicas descritos no decorrer do trabalho. E, por fim, temos as conclusões finais deste trabalho, mas que, de maneira alguma expressam uma finitude da discussão, sendo apenas um início para múltiplas possibilidades.

2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Tendo apresentado, inicialmente, os motivos pessoais e acadêmicos que me conduziram à realização dessa pesquisa e contextualizado as discussões teóricas que sustentam meu olhar para com os livros didáticos e as imagens de relevo presentes nestes, procuro, nessa seção, pensar e delinear os percursos e caminhos metodológicos que nortearam as análises das fotografias de relevo selecionadas. Busco identificar as lentes que auxiliaram nesse processo e, enquanto pessoa pesquisadora (com subjetividades e bagagens pessoais e teóricas), apresentar minhas visões e percepções para com meu objeto de pesquisa.

Ao localizá-lo no âmbito das pesquisas em educação e do ensino de Geografia, comprehendo que este estudo está inserido, primeiramente, no campo das pesquisas qualitativas. Visto que as análises partiram de olhares subjetivos, onde as informações, análises e discussões apresentadas no decorrer da dissertação foram construídas a partir de interações entre pesquisadora e objeto. Nesse sentido, penso a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p.17), pois, parafraseando Paraíso (2012), “todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos da nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações são partes de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (2012, p. 27). Sendo assim, a pesquisa qualitativa situa o/a pesquisador/pesquisadora no mundo quando possibilita, por meio de suas análises e discussões, a construção e divulgação de pensamentos, conclusões e olhares que ele ou ela – pesquisador ou pesquisadora – possui para com o mundo, considerando assim suas subjetividades e bagagens pessoais teóricas e acadêmicas.

Ademais, esse trabalho não possui a intenção de delimitar o que é certo ou errado ou o que é verdadeiro ou falso no âmbito da educação geográfica e das discussões acerca dos livros didáticos. Não há uma procura por culpados ou um desejo de encontrar respostas concretas e definitivas para as argumentações e problematizações que vão sendo construídas ao longo da pesquisa. Evidencia-se, portanto, um caráter investigativo e abrangente tanto nas reflexões teóricas como nas análises, tendo em vista que, assim como o mundo, as pesquisas acadêmicas também se encontram em constante modificação e ressignificação.

Consequentemente, essa pesquisa contribui para pensar as múltiplas

maneiras de olhar e pensar as imagens no campo educacional e, mesmo sendo construída pautada nesses princípios, lidará com regimes de verdades⁶ que já se encontram afirmados na sociedade, buscando assim, traçar caminhos alternativos e disponibilizar outras lentes para pensar as fotografias que apresentam o relevo como dimensão da paisagem.

A desconstrução acerca da maneira como percebo a leitura das imagens foi um processo que se deu desde o fim da graduação e se intensificou nas disciplinas cursadas no mestrado. Durante esse período, muitas inquietações surgiram e me possibilitaram refletir na maneira como eu desejaria olhar e pensar com as imagens. Construindo-me como pesquisadora, percebi o desejo de ir além de leituras realizadas a partir de concepções modernas⁷, cujas análises se apresentam de forma funcional e binarista, procurando, de certa forma, buscar sentido e respostas concretas para questões que são múltiplas e voláteis no espaço tempo. Logo, a leitura e as análises que proponho fazer buscam realizar um movimento de observar e pensar as imagens para além do seu papel figurativo e ilustrativo, mas pensá-las inseridas no contexto escolar, como potências discursivas, capazes de produzir conhecimentos e ampliar olhares para com o mundo. Nesse processo encontrei autoras que me auxiliaram a perceber não apenas as imagens em si, mas suas potencialidades quando inseridas em contextos escolares e nos livros didáticos. Portanto, minhas análises e as práticas metodológicas aplicadas nessa pesquisa partem dessas imersões nas leituras de escritos de Ivaine Tonini (2003; 2011; 2017) e Verônica Hollman (2007; 2014).

Partindo da necessidade de um recorte analítico, essa pesquisa possui como objeto de estudo o livro didático de sexto ano do ensino fundamental. Essa escolha se justifica por ser nesse ano escolar que, segundo a Base Nacional Comum

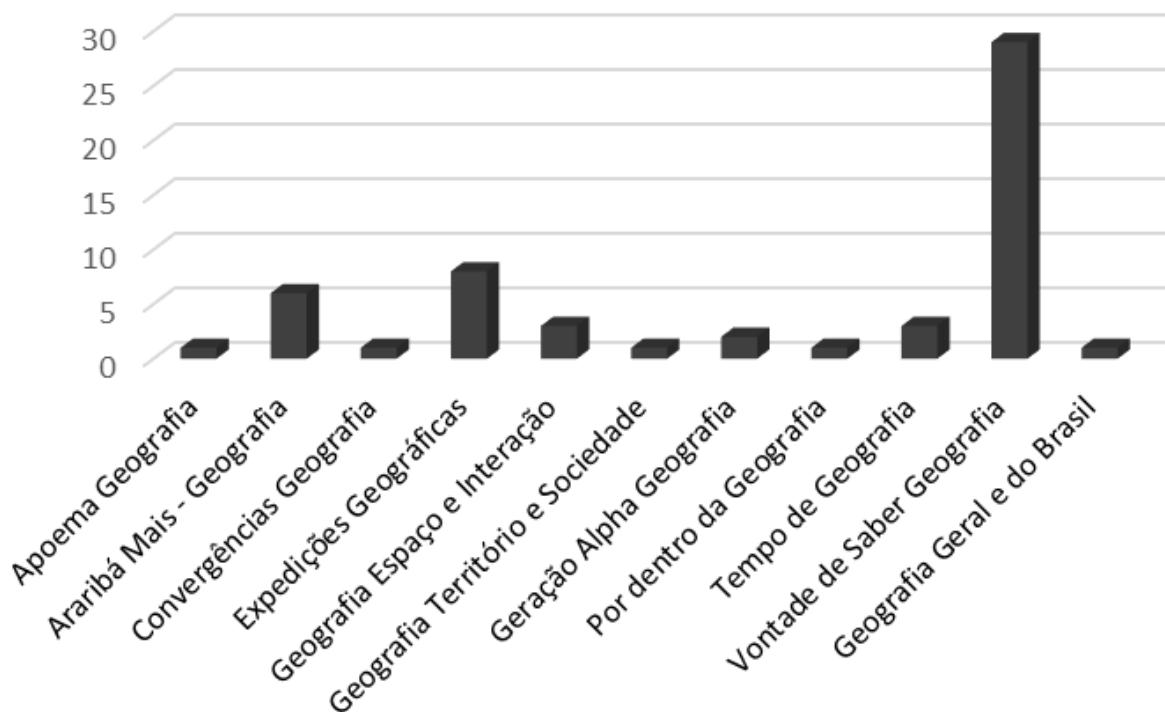
⁶ O conceito regimes de verdade foi concebido por Foucault, e a partir dele, começou a ser discutido por diferentes autoras e autores no âmbito da educação e do ensino de Geografia (como Tonini, 2002; Veiga Neto, 1995; Paraíso, 2012 e outros) que compartilham do ideal de que os conhecimentos e saberes são produzidos a partir de processos de validação de discursos que, por meio de uma arena de jogos de poder, validam certos conhecimentos e desqualificam outros.

⁷ A Modernidade, enquanto sociedade, consolida-se a partir da primeira revolução industrial, a qual, influenciada pelos ideais iluministas, subverte teoricamente os princípios políticos, econômicos e sociais herdados do pensamento medieval. Logo, o ser humano começa a se reconhecer como ser autônomo e racional, que, progressivamente “inventa uma superioridade econômica a partir de certos valores provenientes de uma cultura específica e os transforma em valores universais para conformar a todos” (TONINI, 2002, p. 22). A partir desses valores, criam-se oposições binárias acerca de distintos e diversos temas e segmentos da sociedade, tornando determinados discursos mais verdadeiros e/ou superiores que outros, ou como cita Tonini (2002) “nesse sistema binário, sempre o primeiro termo é privilegiado, ganhando valores positivos, enquanto o segundo ganha valores negativos” (p. 23).

Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, os conteúdos e temas relacionados com relevo são discutidos com mais profundidade e, além disso, por ser esse o primeiro ano que as/os estudantes possuem contato direto com a disciplina da Geografia, tendo uma professora ou professor específica/o e especializada/o na área.

Para a seleção dos livros, foi definido que caberia a escolha de livros didáticos que foram submetidos ao edital do PNLD de 2020, pois estes são os primeiros que foram organizados e editados de acordo com as diretrizes estipuladas pela BNCC. Logo, realizei um levantamento das coleções escolhidas pelas escolas municipais, estaduais e federais do município de Florianópolis (**Anexo 1**), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Coleções adotadas pelas escolas públicas do município de Florianópolis.



Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático. Organização: Larissa Anjos Santos (2020).

Por meio desse levantamento, foi possível constatar que há somente uma escola da esfera federal no município de Florianópolis que atua no segundo segmento do ensino fundamental, e esta utiliza o livro *Geografia Geral e do Brasil*. Já a esfera municipal é composta por vinte e cinco unidades de ensino, onde todas escolheram o livro *Vontade de Saber Geografia* como material didático para os anos finais. Por fim, as trinta escolas estaduais do município diversificaram a escolha dos

livros em dez coleções distintas.

Partindo desse cenário, optei por analisar e problematizar as fotografias do livro da coleção *Vontade de Saber Geografia*. A escolha por somente este livro decorreu do fato de esta ser a coleção escolhida por todas as escolas da esfera municipal de ensino de Florianópolis para o quadriênio de 2020 a 2023 do PNLD. Tal conjuntura indica o potencial de alcance que o livro e as suas fotografias possuem nas aulas de Geografia ministradas a centenas de estudantes na esfera municipal durante determinado período. A unanimidade para a utilização dessa coleção foi decisão de um grupo de professoras/es que, em reunião, decidiram adotar um único livro em todas as unidades de ensino, tendo em vista o número de estudantes que migram de uma escola para outra durante o ano letivo.

Em relação aos olhares e análises para com as imagens de relevo presentes nesse livro, procurei, durante diversos momentos no encontro com o mesmo, observar e categorizar as imagens. E, no decorrer desse processo, decidi trabalhar somente com as fotografias de relevo. A escolha por trabalhar somente com elas e não com croquis, desenhos ou mapas se fez, num primeiro momento, por um afinamento analítico, mas também por defender que, ainda imersos em um pensamento clichê, a sociedade comprehende as fotografias como retratos fiéis da realidade, o que, de certa maneira, contribui para uma concepção limitante do que é e o que pode vir a ser o relevo.

Após essas escolhas, categorizei as fotografias em três campos gerais de análises – que não necessariamente estão segmentados em diferentes tópicos na seção destinada a eles, pois comprehendo que, por mais que categorize e/ou agrupe as fotografias, elas fazem parte de um todo que deve ser pensado e problematizado de forma integral. Sendo assim, a primeira categorização diz respeito às fotografias de relevo no contexto das discussões de paisagem como categoria/conceito geográfico explorado curricularmente no livro. Ou seja, aquelas que estão inseridas nos capítulos que versam sobre sua conceituação, uso e compreensão desta. O segundo momento diz respeito às fotografias de relevo no contexto das discussões próprias a ele, nos capítulos que destinam suas discussões e apontamentos para explicar o que é o relevo, como ele se modifica no espaço tempo e dentre outras questões relacionadas. E, por fim, a terceira categorização trás as fotografias que apresentam o relevo em relação com as ações humanas na sociedade.

A escolha das fotografias se restringiu, portanto, aos capítulos destinados à

discussão das paisagens, do relevo e ao que aborda a natureza e a sociedade em conjunto. Esse recorte se deu, pois mesmo que sejam encontradas fotografias passíveis à análise no decorrer de todo o livro, em muitos casos o relevo não atua com centralidade. Nesse sentido, quando outros temas são o foco da discussão nos capítulos, as imagens nele expressas devem ser analisadas em outros contextos que não o relevo e suas dinâmicas.

Tendo posto isso, para alcançar essas categorias e auxiliar meus olhares e interpretações para com o livro e as fotografias nele presentes, utilizei o artigo de Veronica Hollman intitulado *Los contextos de las imágenes: um itinerário metodológico para la indagación de lo visual* (HOLLMAN, 2014a) como auxílio para percorrer os caminhos trilhados nas análises. O artigo aborda, a partir de uma pesquisa sobre as representações acerca das questões ambientais na Argentina, três dimensões que a autora julga relevante para considerar e nortear nas análises de imagens: o suporte, o entorno linguístico e a montagem.

Para Hollman (2014a), o suporte se refere aos materiais onde as imagens estão sendo vinculadas, como livros, revistas, exposições, sites de internet e dentre outros. Segundo a autora esses materiais impõem certas condições na produção das imagens e no ato de observá-las. Ou seja, as imagens presentes nos livros didáticos podem possuir diferentes intuições que imagens vinculadas em sites jornalísticos, logo, as fotografias escolhidas para cada material são diferentes de acordo com as ideias e discursos que pretendem vincular.

O entorno linguístico, por sua vez, diz respeito aos textos que se encontram relacionados ou que acompanham as imagens, seja eles frases curtas em propagandas, ou textos explicativos em livros e revistas. Para Hollman (2014a) “el entorno lingüístico ofrece las coordenadas para la interpretación del registro visual propiamente dicho y de los modos de mirar que se promueven” (p. 62). Nesse sentido, analisar o entorno linguístico se faz importante nas leituras de livros didáticos, pois, compreendo “que a escrita e a imagens são suportes da informação e não substituem uma a outra” (TONINI, 2014, p. 152), logo, analisar as fotografias juntamente com textos pode ser um caminho para ampliar olhares e possibilidades com o tema relevo.

Por fim, Hollman discorre sobre a composição das próprias imagens. Nessa dimensão, comprehende-se a imagem como parte integrante de uma rede de palavras e outras imagens que funcionam como uma “montagem” que constrói e

fortalece discursos. Sendo assim, “*cada montaje de las imágenes (y de las palabras aliadas) resulta em discursos visuales y modos de mirar particulares*” (HOLLMAN, 2014a, p. 62).

Mesmo utilizando como suporte as ideias de Hollman (2014a), procurei categorizar e analisar as imagens, também por meio da teoria da Cultura Visual. Loddi e Martins (2009), consideram que:

Mais do que recursos para uma apreciação estética, a cultura visual proporciona um permanente questionamento das narrativas dominantes e nos ajuda/orienta a refletir sobre como a imagem produz significados em contextos culturais. Assim, a cultura visual “discute a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas principalmente buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26. (LODDI; MARTINS, 2009, n. p.)

Sendo assim, as análises que realizei nas fotografias não consideraram apenas o valor estético e a presença ou não de determinados elementos, mas buscam compreender os contextos e porquês de uma determinada imagem estar inserida em um determinado material de uma determinada maneira. Pois, como aponta Sardelich (2006), pautada em Mirzoeff (2003), a cultura visual localiza o próprio visual como um lugar onde se criam e se discutem significados, distanciando de obras de arte e de museus para focalizar a sua atenção na experiência cotidiana.

Nessa perspectiva, a cultura visual e a educação geográfica se entrelaçam nessa pesquisa ao passo que ambas consideram a experiência cotidiana como mobilizadora para realizar problematizações e pensar sobre os discursos que estão sendo postos na sociedade. Por esse motivo que pensar imagens de relevo em livros didáticos de Geografia de sexto ano pode ser uma forma de contribuir e incentivar o interesse dos/das estudantes para com a disciplina de Geografia e as dinâmicas da sociedade como um todo.

Reitero que a leitura e análise das imagens encontradas no livro supradito não possui o caráter de crítica e/ou desqualificação da obra, mas surge com o intuito de expandir os olhares e contribuir não só nos debates acadêmicos, mas também nas práticas e nos olhares das/dos professoras/es para com as fotografias de paisagens, especialmente àquelas com a presença do componente relevo, que são divulgadas e problematizadas nas salas de aula.

3 INVESTIGAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS: UM MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Inicio a escrita da revisão bibliográfica situando a você, leitora ou leitor, que não busquei realizar e nem apresentar um Estado da Arte, pois, como descreveu Alves Mazzotti (2002), esta metodologia de pesquisa deve ser elaborada por especialistas, por pessoas que aliem profundo conhecimento da área pesquisada com a capacidade de sistematização. Portanto, o que pretendo realizar nessa seção se estabelece mais como uma investigação teórica e bibliográfica do que um Estado da Arte.

A intenção por trás dessa investigação é, mediante pesquisas em bases de dados, identificar trabalhos que possam auxiliar a pensar e contextualizar o problema e a temática de pesquisa, além de contribuir na construção da trilha de investigação teórica, auxiliando a pensar e repensar a pesquisa no âmbito dos contextos teóricos da educação geográfica e da educação. Ainda assim, entendo a investigação bibliográfica como o momento de descobertas e aprofundamentos teóricos. Para tanto, por meio das leituras, pretendo situar-me no campo das discussões acerca do ensino dos conteúdos de relevo e da problematização da presença e utilização de imagens nos livros didáticos, não considerando apenas olhares e pensamentos congruentes à vertente teórico-metodológica que utilizo.

Isto posto, optei por garimpar pesquisas redigidas e publicadas entre os anos de 2010 e 2019. O intuito inicial foi realizar um balanço das produções em nível de teses e dissertações, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, artigos de periódicos relacionados ao ensino de Geografia com qualificação A1 ou A2⁸ e trabalhos reunidos nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Para realizar as buscas optei, no primeiro momento, por encontrar pesquisas que se aproximassesem de maneira integral com a minha temática, associando os três temas principais. Para tanto, utilizei o termo “imagens de relevo nos livros didáticos” como descritor para a busca. Contudo, não foram encontrados registros de trabalhos em nenhum dos bancos de dados supracitados. Logo, optei em direcionar minhas pesquisas em dois campos distintos, um na vertente dos estudos de ensino de

⁸ Para a seleção dos periódicos utilizei a plataforma *sucupira* como lupa para elencar aqueles com classificação A1 e A2 no quadriênio correspondente aos anos de 2013 a 2016.

relevo e livros didáticos e outro que aproximam os temas de livro didático, imagem e educação. Para isso, utilizei os descritores: ensino de relevo; ensino de relevo nos livros didáticos de Geografia; imagens em livros didáticos e imagem e educação.

Adianto aqui que não foram encontrados artigos que possuam proximidade temática e teórica com minha pesquisa nas revistas elencadas e nem nos anais da ANPED, portanto, minha investigação foi desenvolvida somente em dissertações e teses. Não obstante, compreendo que possam existir, em outros bancos de dados e periódicos, artigos e/ou trabalhos que se aproximem do meu campo de estudo e/ou da minha temática, porém, devido às definições prévias de descritores, não foi possível encontrá-las.

Ao utilizar o descritor “ensino de relevo”, foram selecionados dois trabalhos. A dissertação *O ensino de relevo: noções e propostas para uma didática de geomorfologia*, de autoria de Willian Zanete Bertolini, defendida no ano de 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais e a tese *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental*, de Valéria de Oliveira Roque Ascenção, defendida no ano de 2009, também pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A primeira pesquisa trabalha a partir de uma proposta teórico prática, apresentando, como produto, sugestões e apresentações de atividades pedagógicas relacionadas ao ensino dos conteúdos de relevo. A segunda discute, por meio de entrevistas com professores e professoras do ensino fundamental e de análises de livros didáticos, a identificação dos conhecimentos docentes relativos aos conteúdos de relevo, pautado numa perspectiva de formação de professores. Mesmo com a temática central diferente da minha pesquisa e da utilização de caminhos teóricos-metodológicos distintos ao que utilizo na dissertação, os trabalhos supracitados apresentam questões pertinentes ao ensino dos conteúdos de relevo. Discussões estas que se aproximam de uma educação geográfica para além da memorização de conceitos.

Os autores abordam acerca da relação estabelecida entre os conhecimentos científicos e acadêmicos com os saberes prévios dos estudantes para a construção de aprendizagens significativas por parte destes. Além disso, apontam a importância de professores e professoras como agentes mobilizadores e problematizadores dos conteúdos presentes nos livros didáticos com os conhecimentos geográficos, pois

compreendem que esse artefato pedagógico não é neutro e que não possui verdades absolutas em seus conteúdos. Saliento ainda que ambos os autores destacam a importância dos docentes relacionada diretamente aos conceitos e discussões presentes em textos escritos e assento que um olhar para esses textos é necessário no fazer escolar. Contudo, amplio-o ao acrescentar a importância da leitura e interpretação das imagens, pois, parafraseando Costella (2017), estas também carregam intencionalidades e, a partir delas os estudantes podem desenvolver um poder de entendimento dos fatos e da realidade, talvez melhor que se dependessem somente do próprio texto tradicionalmente escrito.

Para tanto, entendo que as pesquisas podem contribuir no meu pensar sobre os conteúdos de relevo no ensino fundamental, mas também contribuírem na discussão acerca do papel desses conteúdos na construção de um pensamento geográfico, aproximando as questões relativas a textos e imagens.

Além dessas, outras duas pesquisas foram encontradas. A dissertação *O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*, de Suely dos Santos Souza, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2014 e a dissertação *Paisagem e imagem nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental*, de Maria Lucia de Souza, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016. Estas contemplam discussões relativas à presença das imagens nos livros didáticos do ensino fundamental, não apresentando recortes alusivos ao ensino de conteúdos de relevo. Isto posto, discutem por meio de diferentes temáticas e correntes teóricas, o papel dos recursos imagéticos dos livros didáticos na aprendizagem das/das estudantes.

Ambas as pesquisas, ao problematizarem a utilização das imagens no contexto escolar, nomeadamente nos livros didáticos do ensino fundamental, compreendem, mesmo que embebidas de referenciais teóricos distintos, a pluralidade de sentidos e discursos que estas veiculam e o caráter ideológico que carregam o que, de maneira geral, aproxima-se do conceito de imagem que proponho pensar e discutir com esse trabalho.

Posto que o campo de estudo das imagens é abrangente no que tange seus objetos de análise, a dissertação de Suely Souza (2014) utiliza da área de estudo dos desenhos para direcionar seu olhar às questões de racismo, estereótipos,

preconceitos e discriminação em relação ao povo negro nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental (SOUZA, 2014). Entretanto, Maria Lucia de Souza optou por analisar não somente uma categoria dentro das imagens, contemplando, portanto, pinturas, fotografias, infográficos e desenhos presentes em livros didáticos de Geografia de sexto ano para discutir como a imagem de paisagem encontra-se vinculada nesses materiais.

Nesse momento, retomo o meu olhar investigativo para a segunda dissertação, pois entendo que ela possui aproximações temáticas que podem me auxiliar a pensar a pesquisa, tendo em vista que a autora propõe discutir o conceito de paisagem vinculado às imagens nos livros didáticos de Geografia do sexto ano.

Ao realizar a leitura foi possível constatar que na dissertação de Maria Lucia de Souza, o conceito de paisagem de Milton Santos é utilizado como delineador para as análises e discussões por ela realizada. Sendo assim, e, parafraseando a própria autora, a paisagem é definida como tudo aquilo que a visão alcança, mas que também é formada de volumes, cores, movimentos, odores, etc., resultando de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, por meio de um mosaico de relação, formas, funções e sentidos (SOUZA, 2016). Ao utilizar desta lente em suas investigações para analisar as imagens, e empregando a metodologia de análise de conteúdos de Bardin (1977), a autora definiu quatro categorias de análise – forma, função, estrutura espacial e processo espacial – relacionando-as com as possíveis conotações e denotações presentes nas imagens. A partir desses recursos foram criados quadros contendo as referidas categorias, além de visões da autora acerca das conotações e denotações presente nas imagens.

Mesmo não trabalhando diretamente com o conceito de paisagem quando me refiro às imagens de relevo, entendo que essa categoria da Geografia permeia as discussões acerca das imagens de relevo e, portanto, se faz necessária para pensar minhas temáticas e os recursos analíticos da pesquisa. Para tanto, entendo o conceito de paisagem, ancorada nas ideias de Haesbaert (2015), a partir de uma visão culturalista que vê a paisagem a partir do olhar subjetivo e simbólico de cada indivíduo.

Diante das análises realizadas pelas duas dissertações, e a partir de suas considerações finais, percebi que as autoras realizaram críticas e apontamentos semelhantes no que tange a relação da imagem com o ensino. Ambas acentuam a necessidade de pensar estas imagens para além de uma ideia de representação,

pois defendem que elas possuem olhares de mundo que podem expressar presenças ideológicas. Apontam os professores como possíveis mediadores (nesse caso prefiro utilizar a denominação mobilizadores) entre os conteúdos presentes nos livros e os estudantes, auxiliando-os a realizar leituras outras dessas imagens que podem, por elas mesmas, auxiliar a pensar a sociedade e suas relações.

Mesmo com diferentes olhares teóricos e metodológicos, o entendimento que as imagens vinculadas em livros didáticos, assim como os textos, apresentam versões e visões de mundo, e a demonstração da importância delas como um importante repertório de pesquisa para compreender a potência educativa das imagens dos livros didáticos que atravessam as práticas pedagógicas do ensino da geografia escolar na educação básica.

Por fim, ao explorar o tema relevo e suas possíveis representações nos bancos de dados analisados, foi possível perceber a escassez de pesquisas que abordem tal problemática. Além de justificativa para a construção dessa pesquisa, essa situação pode se tornar um indicativo de como as representações de relevo não se desdobram como um assunto comumente explorado na área do ensino de Geografia, o que potencializa e dá abertura para possíveis debates e novas abordagens para com o tema.

4 O TEMA RELEVO: NUANCES ENTRE O CIENTÍFICO E O ESCOLAR

Tenho como proposta para essa seção, movimentar e deslocar discussões e conceitos próprios da Geografia e de seu ensino, principalmente no que tange as questões relativas ao tema de relevo. Nesse sentido, busco trazer interpretações outras de algo que, por vezes, encontra-se cristalizado nas discussões que versam sobre Geografia e Educação. Os apontamentos aqui realizados não possuem o intuito de estabelecer verdades ou parâmetros do que compreendo como certo ou errado enquanto abordagem teórica, mas mobilizar questionamentos e outras perspectivas acerca do relevo enquanto tema e conteúdo presente no âmbito da educação geográfica.

4.1 O RELEVO COMO COMPONENTE DA PAISAGEM: LAÇOS ENTRE O CIENTÍFICO E O EDUCACIONAL

A Geografia encontra-se, assim como as demais ciências, em constantes modificações e quebras de paradigmas em relação a seus conceitos e discussões fundantes. Muitas transformações ocorreram e ocorrem nas sociedades e na própria episteme das ciências no decorrer da história, tornando assim os conhecimentos, conceitos e verdades científicas mutáveis ao longo do tempo. Logo, quando refletimos sobre as questões relacionadas aos conteúdos de relevo, muito vem sendo construído e desconstruído, principalmente no que tange as discussões acerca das conceituações e relações entre as morfologias das paisagens e as dinâmicas sociais.

Como mencionado anteriormente, ao pensar e discutir o tema relevo compreendo o conceito defendido por Ross (2008) como um dos mais abrangentes para se pensar e analisar o relevo. Segundo o autor, o relevo pode ser definido como o conjunto heterogêneo de formas que compõem a superfície da Terra. Esse conceito – muito utilizado para definir o relevo em diversas áreas – encontra-se pautado na Geomorfologia, área que estuda especificamente o relevo enquanto morfologia, direcionando olhares e análises para questões essencialmente físicas e estruturais do relevo. Contudo, quando situada no campo da Geografia, o estudo dessas formas precisa ser ampliado. Elas necessitam ser pensadas e compreendidas não apenas a partir da sua estrutura física e geológica, mas por

meio das múltiplas relações estabelecidas entre morfologias, seres humanos e a própria sociedade. Essas relações são essenciais para efetivarmos o elo entre as ações humanas e o meio, estudando, portanto, o relevo como agente pertencente ao estudo das paisagens e não apenas como uma morfologia estética e imutável.

Refletindo acerca da trajetória e das modificações teóricas que ocorreram na ciência geográfica, busco, nessa seção, tencionar as discussões sobre as representações das paisagens, mas especificamente àquelas que apresentam o relevo como componente central de análise e discussão. Buscando uma abordagem que vá além de conceituações práticas sobre o que é um planalto e/ou uma planície, por exemplo. Tenciono questões de ordens históricas e culturais, a fim de ampliar o olhar para uma concepção de que o relevo não deve ser compreendido somente a partir da definição de morfologias estáticas na paisagem, mas como um agente político que atua e sofre as mudanças no cotidiano das sociedades.

Para alcançar as questões acerca do ensino dos conteúdos de relevo no âmbito do ensino fundamental, trago inicialmente uma discussão sobre a relação desse tema com a Geografia enquanto ciência. No contexto educacional brasileiro, pensar e analisar as organizações curriculares estabelecidas pelas diretrizes legais no campo da educação básica é estabelecer relações diretas com os conhecimentos difundidos a partir da Geografia enquanto área de conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, no que tange a Geografia, seu início como ciência se deu a partir dos estudos de Humboldt que, por possuir uma formação naturalista, propunha, segundo as lentes de Moraes (1994), compreender as relações e conexões presentes na natureza por meio da observação empírica das paisagens. As análises e descrições destas eram realizadas considerando fundamentalmente os aspectos físicos e essencialmente naturais dos lugares, pois desde a origem da ciência geográfica “a ideia de paisagem é, geralmente, referida às imagens que remetem a um ideal de natureza” (BRAGA; COSTA, 2013, p. 223). Logo, a relação entre relevo e paisagem se estabeleceu e intensificou na ciência, tendo em vista a utilização da denominação “paisagem natural”⁹ presente em diferentes âmbitos nas discussões que envolvem os diversos temas geográficos.

⁹ A definição de uma paisagem natural é comumente utilizada para designar lugares que não possuem nenhum tipo de intervenção humana, o que é, para alguns autores, uma definição problemática, tendo em vista esse distanciamento que é dado entre os componentes físicos e humanos.

Por estar conectado historicamente com o essencialmente natural, o relevo apresenta laços estreitos com o estudo das paisagens. Construída e defendida pelos geógrafos no início da sistematização da ciência geográfica, essa definição de uma paisagem natural é idealizada como sendo fundamentalmente composta por elementos físicos (como relevo, vegetação e outros) e carrega consigo um apelo estético e artístico. Além disso, o encontro entre o estudo das paisagens com o relevo se dá na necessidade visual que demandam. Sejam por meio de pinturas antigas ou fotografias digitais, as imagens de paisagens em geral e aquelas que apresentam o relevo como dimensão paisagística, atuaram e atuam como instrumentos significativos para materializar e representar as morfologias e estruturas de relevo presente nos diferentes ambientes.

Logo, tanto na corrente positivista e funcionalista de Humboldt, como nas outras que, historicamente, foram emergindo e se sustentando, a paisagem se tornou um dos pilares da ciência geográfica e, mesmo com confrontos teóricos entre suas características objetivas e subjetivas de análise, encontra-se curricular e cotidianamente imersa na vida das/dos estudantes, assim como os debates acadêmicos que envolvem o tema relevo.

Humboldt, como precursor da ciência geográfica, valorizava, em suas viagens no século XVIII, a observação direta e a descrição detalhada das paisagens, com o intuito de realizar comparações e raciocínios gerais e evolutivos (PUNTEL, 2006). Mas, mesmo com o viés principal de descrição das paisagens, costumava observar e considerar as dinâmicas das sociedades locais em que realizava suas pesquisas, logo, mesmo que de uma forma menos complexa da qual estuda-se hoje, Humboldt realizava conexões entre as dinâmicas do espaço físico (o que ele compreendia como natural) e os seres humanos.

Com ideais positivistas da escola alemã, Humboldt compreendia a paisagem e seus elementos como denotativos, ou seja, que cada elemento possuía suas funções e os seus significados claros na composição de um todo (SCHIER, 2003, p. 85). Paul Vidal de La Blache, posteriormente, deu um salto teórico em relação aos ideais de paisagens defendidos por Humboldt. Com ele, segundo Puntel (2006), surgiu uma Geografia que tinha uma visão de ir além de enumerações e de relatos de viagem. La Blache, ainda segundo Puntel (2006), definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza na perspectiva da paisagem, colocando o ser humano como um ser ativo, que sofre e atua no meio em que se encontra inserido.

A partir de Humboldt e La Blache, outros geógrafos, em diferentes momentos históricos, definiram e discutiram o papel das paisagens e das relações entre os componentes físicos, humanos, sociais e culturais presentes nessa, de maneiras distintas e com alicerces teóricos múltiplos. Alguns mantiveram as perspectivas de Humboldt, outros passaram a definir que as paisagens são subjetivas e, alguns defendem ainda, que ela pode possuir significados múltiplos. Logo, “percebe-se, então, que não existe uma Geografia que sirva ao estudo, em todos os níveis, da paisagem. Pois sua complexidade torna impossível qualquer análise geográfica sob a luz de uma única abordagem” (SCHIER, 2003, p. 85)

Contudo, não foi somente o conceito de paisagem que sofreu alterações ao longo dos diferentes períodos históricos, as próprias paisagens em si se modificaram. Estas encontram-se em constante modificação, seja por meio de fenômenos essencialmente naturais e/ou antrópicos. De maneira ampla, diversas ciências e campos do conhecimento podem estudar e buscar explicações para essas transformações. Porém, quando direcionado o olhar para as paisagens que apresentam o relevo como componente central, a geomorfologia é considerada a área que, desde os séculos XVIII e XIX, direciona seus estudos não somente para as morfologias em si, mas para os processos e transformações na qual estas estão sujeitas.

Ferraz (2014) aponta que, no início, os estudos geomorfológicos não consideravam o homem como um agente transformador da paisagem, entretanto o conceito de paisagem já era empregado como objeto de estudo da geomorfologia, tendo em vista que esta tem como objetivo central estudar e investigar as formas do relevo terrestre, investigando sua origem e evolução. Sendo assim, essa concepção, historicamente, pode contribuir para a construção de um ideário onde fortalece que as paisagens relacionadas ao relevo não integram os seres humanos e, portanto, estes são distantes um do outro.

Ao relacionar o estudo das paisagens com a Geomorfologia, Ferraz (2014) aponta ainda que “as bases da geomorfologia estão pautadas em elementos estéticos e científicos, permitindo a relação desta com a arte, especialmente com a pintura de paisagem” (2014, p. 27). Assim, o elo entre a representação do relevo como dimensão da paisagem e as imagens (em todo o seu espectro) vem sendo construído desde os alicerces da ciência e, demonstra, portanto, a relevância da

utilização de pinturas e, mais contemporaneamente, de fotografias, para explicar e elucidar as formas e fenômenos ligados ao relevo. Logo, retomando a questão anterior, essas imagens podem, assim como as definições teóricas, fortalecer o ideário de distanciamento entre os seres humanos com o relevo, assim como construir ideários do que são e como são algumas dessas morfologias.

Para compreender essa relação, proponho retomar as viagens e definições de Humboldt para com as paisagens, pois ele, além de descrever de forma escrita os lugares que visitava, realizava também pinturas destes nos seus diários de campo. Os esboços por ele feitos – principalmente em sua expedição à América – segundo Ferraz (2014), serviram como base para muitos artistas que elaboraram telas a partir de seus rascunhos. Além disso, compreender como Humboldt conceituava e entendia o gênero de pintura de paisagens possui relevância para as discussões acerca da representação do relevo como componente paisagístico, pois sua visão acerca do mundo influenciou não só geógrafos, mas também geomorfólogos, historiadores, e pintores, o que influenciou e influencia, até os tempos atuais, na maneira como percebemos e representamos as diferentes paisagens entorno do globo.

Humboldt inspirava seus traços em Goethe e Hackert, ambos pintores classicistas europeus do século XVIII, o que interferiu na maneira como o geógrafo observava e representava os lugares no qual viajava. Mattos (2004) aponta que:

Para Humboldt – assim como também para Goethe – a literatura e a pintura eram ambas capazes de auxiliar o cientista em sua tarefa de síntese, porém, nem toda literatura e nem toda pintura (lembremos a crítica que ele faz ao excesso de subjetivismo dos franceses, por exemplo). Em algumas passagens da sua obra, Humboldt deixa claro que não é qualquer forma de pintura de paisagem que serve como parceira da ciência (MATTOS, 2004, p. 154).

Ao criticar o modelo francês de observação e representação das paisagens e defender que nem todas as formas de pintar são adequadas para a ciência, o geógrafo assume uma posição que defende um padrão de pinturas de paisagens a ser compreendido como ideal. Esse padrão, segundo Mattos (2004), possuía uma raiz clássica que buscava realizar uma síntese entre as duas grandes tendências do gênero herdadas do século XVII: a pintura de paisagem ideal e a pintura de vista. Onde, de forma sucinta, a pintura de paisagem ideal se referia a telas que possuíam um apelo idílico e puro ao mundo natural e as pinturas de vista buscavam

representar a paisagem a partir de um registro fiel, sem supostas idealizações.

Nesse sentido, os esboços de Humboldt – que acabaram influenciando diversos pintores e pesquisadores – pautavam-se em representações de paisagens que possuíam um caráter naturalista e científico. Tais concepções de representação e leitura de imagens perduraram na ciência durante as décadas e séculos seguintes, mantendo suas raízes ainda no mundo contemporâneo. Tais raízes se sustentam na maneira como ainda interpretamos e representamos diferentes paisagens, além de consolidar e definir maneiras de pensar e compreender o relevo.

Ao se pensar, portanto, o desenvolvimento e a evolução dos temas problematizados pela ciência geográfica, nota-se que em relação a outros conceitos da Geografia, o relevo não possuiu uma variedade e uma modificação conceitual e teórica tão significativa nas últimas décadas, como é o caso da discussão acerca da definição de paisagem, lugar e território, por exemplo. Tal tema, assim como na época de Humboldt, perdura e, de certa forma encontra-se conceitualmente estagnada, pautando-se na concepção de feições essencialmente físicas e que estão materializadas no espaço. Contudo, o relevo pode e deve ser pensado para além da sua aplicabilidade morfológica, abordando o seu potencial e as múltiplas maneiras com ele se estabelece nas relações que ocorrem no espaço geográfico. Sua atuação como agente modelador nas sociedades e como este pode ser relacionado com o ideal de cidadania tornam o relevo – assim como tantas categorias na Geografia – uma categoria política que deve ser pensada de maneira plural e reflexiva na compreensão das dinâmicas espaciais e sociais.

Dooren Massey (2009), no seu livro *Pelo Espaço*, nos ajuda a pensar sobre essa questão a partir de três aspectos. Para a autora o espaço é produto de inter-relações, construído por meio de interações que partem de escala global e vão até o intimamente pequeno. Logo, quando se pensa o relevo priorizando somente as macroescalas, não consideramos as relações existentes entre a dinâmica de vida dos e das estudantes e de suas famílias com o ambiente em que vivem na microescala de um bairro, por exemplo. Assim, pensar o relevo como sendo algo político é pensá-lo nas suas diferentes escalas espaciais de abordagens e compreender que mesmo no entorno das escolas ele está atuando e produzindo significados e movimentos na sociedade. Pensar o relevo para além dos grandes comportamentos e formas é, portanto, perceber a dimensão política com que ele atua nas microescalas: nos bairros, no entorno da escola e até mesmo na residência

das/dos estudantes.

O segundo aspecto levantado por Dooren Massey é de que “o espaço é uma esfera de possibilidades da existência da multiplicidade” (2009, p.29). Em outras palavras, é possível pensá-lo e historicizá-lo a partir de múltiplas abordagens e por meio de diferentes lentes. A autora exemplifica tal questão apontando que existem diferentes explicações para história do mundo e das sociedades e não somente a teoria ocidental, masculina e branca que adotamos por muito tempo na história como verdade absoluta. Logo, é possível pensar o relevo como componente das paisagens e os próprios fenômenos que o envolvem sob diferentes óticas, permeando versões científicas, populares, indígenas e entre outras. A ciência e os conhecimentos populares não podem ser considerados mundos distantes, sendo que estão em constante contato em múltiplos contextos. Sendo assim, mesmo que analisar e compreender o relevo sob a ótica científica seja o papel da escola, agregar e possibilitar a inserção dos conhecimentos dos próprios estudantes e das comunidades é fundamental para a construção de um ideário que posiciona e comprehende o relevo como um agente atuante da sociedade.

Por fim, o terceiro e último aspecto é de que o espaço se encontra em constante construção, pois este é “um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, em práticas materiais que devem ser efetivadas, [e] está sempre no processo de fazer-se” (Massey, 2009, p.29). À vista disso, se o espaço está em constante modificação e, inserido nele encontram-se as morfologias de relevo, estas também são mutáveis ao longo da história. As percepções, os olhares e as teorias para com as mudanças nas dinâmicas existentes no espaço geográfico vão se modificando e se remodelando de acordo com o passar dos anos e décadas. Sendo assim, as relações que eram estabelecidas entre os seres humanos e o relevo no período em que Humboldt realizava suas pesquisas diferenciam-se totalmente da dinâmica atual das sociedades. As formas de relevo passaram a ter outros sentidos e demandas para os seres humanos da era pós-revolução industrial.

Ao conceber, portanto, que o espaço geográfico se encontra em constante construção e transformação, subentende-se que a Geografia necessita de discussões que compreendam e considerem esse caráter relacional do espaço. Nesse sentido, não cabe comparar e descharacterizar os estudos e a maneira com que Humboldt realizava suas representações do espaço. Ele viveu e pesquisou em um tempo onde a percepção das dinâmicas das paisagens era distinta da que

possuímos hoje. O vínculo entre o ser humano e as montanhas e morros, por exemplo, era construído a partir de relações outras, distintas das que possuímos hoje. Logo, não se trata de criticar a maneira naturalista na qual Humboldt comprehendia as paisagens e suas representações, mas compreender que não é possível isolar o relevo no tempo e no espaço, pois atualmente as relações entre esses agentes são outras, moldadas por ações culturais e históricas específicas que localizam as feições de relevo com outros sentidos e papéis na construção das cidades contemporâneas.

Ao pensar sobre a tríade paisagem, relevo e sociedade, não se pode pensar esses componentes de maneira individual e distantes entre si. Intrinsecamente estes se cruzam e se interdependem. O relevo e as representações das paisagens estão sujeitos, em diferentes escalas, às ações dos seres humanos e relacionados ao desenvolvimento das sociedades, pois, como bem definiu Schama (1996):

Claro está que, objetivamente, a atuação dos vários ecossistemas que sustentam a vida no planeta independia da interferência humana, pois eles já estavam agindo antes da caótica ascendência do *Homo sapiens*. Mas também é verdade que nos custa imaginar um único sistema natural que a cultura humana não tenha modificado substancialmente, para melhor ou para pior. E isso não é obra apenas dos séculos industriais. Vem acontecendo desde a antiga Mesopotâmia. É contemporâneo da escrita, de toda a nossa existência social. E esse mundo irreversivelmente modificado das calotas polares às florestas equatoriais, é toda a natureza que temos” (p. 17)

Seguindo essa perspectiva, minha intenção com a pesquisa não é desenvolver discussões acerca das terminologias próprias do que é o relevo ou de questões teóricas relativas à Geomorfologia. Tenciono pensar as imagens de relevo no âmbito do ensino de Geografia na educação básica (mais precisamente no sexto ano do ensino fundamental), com o intuito de provocar reflexões acerca de como os recursos imagéticos contribuem para a aprendizagem desse conceito e/ou tema, ampliando as formas de pensar e olhar para o relevo e estabelecendo possibilidade para criação de linhas de fuga para com o tema.

Mesmo tendo ciência de que as morfologias de relevo são estruturas concretas e que possuem definições claras e objetivas quanto às suas formas, esse tema pode ser pensado com outros olhares. Olhares que busquem as relações entre essas formas e as dinâmicas sociais, políticas e culturais da sociedade. Olhares estes que podem ser movimentados, discutidos e problematizados nas aulas de Geografia da educação básica e no ensino superior.

Ao falar do ensino de relevo na Geografia escolar, logo nos remetemos aos conhecimentos relacionados à transmissão dos conteúdos, a partir da memorização de conceitos como morro, planície e planalto. Contudo, pensar o relevo como sendo um dos integrantes do espaço geográfico e componente da sociedade vai além de memorizar suas formas. Não que estas não sejam importantes, mas é preciso ir além. Buscar aproximações dos conhecimentos e subjetividades próprios das/dos estudantes com os conteúdos científicos presentes nos livros didáticos e nos contextos escolares auxilia na desintegração de um senso comum que envolve o tema.

Carvalho (1999), baseado em pesquisas realizadas por Debesse-Arviset (1978), apontou que a noção de relevo na Geografia escolar é uma das mais mal assimiladas pelas (pelos) estudantes e, na concepção destas/destes, o termo relevo faz alusão somente às partes elevadas do terreno. Esse dado pode nos fazer pensar sobre que tipo de conteúdos e, mais precisamente, que tipo de imagens estão sendo veiculadas nos materiais didáticos e em outros meios de comunicação e, qual a potência discursiva que essas possuem para que as/os estudantes formem um ideário imagético reduzido do que é o relevo.

Quando digo ideário imagético é no sentido de que as imagens e as conceituações das formas e dos fenômenos vinculados ao relevo possuem valor significativo para a Educação Geográfica, dado que a realidade morfológica em diversos lugares do Brasil e do mundo são diferentes e, em muitos casos são até destoantes. Um estudante que mora na cidade de Cuiabá, no Mato Grosso, não está familiarizado com as mesmas formas de relevo que uma estudante que vive na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo. Além de configurar afinidade ou desconhecimento das morfologias presentes nessas realidades distintas, o contato e a relação com essas formas são singulares a cada região e a cada sujeito, a partir de como cada um se relaciona com estas por meio das suas experiências e subjetividades.

Tencionando a relevância das aproximações e atravessamentos entre os conteúdos curriculares relacionados ao relevo com os conhecimentos e experiências próprias das/dos estudantes, procuro, nesse momento, direcionar o olhar para como o conceito/conteúdo relacionado a relevo está presente nas imagens do livro didático de Geografia. Visto que, por meio de entrevistas com professores da rede pública e privada de Belo Horizonte, Ascenção (2009) verificou que, para um número

significativo dos/das docentes pesquisados, as propostas apresentadas nos livros ainda são a base para a seleção de temas e para a abordagem do relevo e de suas dinâmicas nas aulas de Geografia. Logo, partindo das diferentes realidades a que estão vinculados os e as estudantes do ensino básico e, pensando que os livros didáticos apresentam conteúdos e discussões abrangentes, como pensar a relação entre os campos objetivos (conteúdos) e subjetivos (conhecimentos e vivências dos estudantes/professores) presentes no processo de aprendizagem partindo do que é produzido e veiculado nos livros didáticos?

Utilizo, como investida para refletir essa questão, a proposta de trabalhar com as entrelinhas dos livros didáticos, termo este empregado por Costella (2017) em um de seus artigos. A autora aponta que, mesmo que os livros tenham como produto final o conteúdo, “o professor, ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias” (p. 179). Contrastar, portanto, os discursos textuais e imagéticos relativos ao relevo presente nos livros didáticos com outros conteúdos próprios da Geografia, com vivências e fenômenos do cotidiano e até, em alguns casos, questionar e problematizar esses discursos, é o que pode nos fazer trabalhar com as entrelinhas, e abandonar os reducionismos e sectarismos (COSTELLA, 2017).

Pensar os conteúdos de relevo para além das definições e conceituações objetivas e generalistas que, por vezes, são apresentadas nos livros didáticos de Geografia, realizar conexões e aproximações com as realidades dos estudantes é pensar com e nas entrelinhas. Mesmo sabendo que estes materiais possuem na sua origem, generalizações conceituais devido à extensão territorial e cultural do país, é preciso que os temas nele presentes (e aqui específico o relevo) sejam tratadas nos universos que produzem os lugares dos estudantes dos diferentes contextos brasileiros, para que seja possível entender as conexões nas diferentes escalas de análise (TONINI, GOULART, 2017).

4.2 OS CONTEÚDOS DE RELEVO E SUA ESTRUTURA CURRICULAR: POSSIBILIDADES

Para poder pensar e agir nas entrelinhas é preciso, dentre outras características, possuir o domínio dos temas e conteúdos que são abordados na

educação básica. Logo, se faz necessário identificar quais os norteadores legais que orientam e definem os conteúdos para essa etapa do processo de escolarização. Para isso, busco nesse momento contextualizar a organização curricular da disciplina de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e, especialmente, localizar as discussões acerca do tema relevante a partir dos documentos legais que as sustentam.

Historicamente, a sociedade brasileira transitou por diversos momentos políticos com projetos educacionais distintos que, de certa forma, refletiram nos sistemas de ensino do país e na organização curricular da disciplina de Geografia. Em relação a isto, Martins (2011) destaca que, de maneira geral, foi a partir da década de 1980, com a abertura política, a democratização do Estado e a reorganização da sociedade, que mudanças significativas ocorreram no cenário educacional brasileiro. Foram elaborados documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que, dentre outros aspectos, regulariza a organização da educação brasileira a partir dos princípios presentes na Constituição de 1988.

Com a aprovação da LDB, a partir da década de 1990 diversas mudanças foram efetivadas no sistema educacional brasileiro e documentos importantes para a organização curricular do ensino básico foram instituídos no Brasil. A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998a), que são considerados os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e, assim como ele, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), além de outros movimentos, contribuíram para qualificar e regulamentar o ensino. Já na década atual, seguindo uma demanda prescrita na LDB, houve a estruturação e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim como os outros documentos, visa regulamentar e direcionar os currículos da educação básica.

Atendo-me nesse momento a discussão dos PCNs e da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, pois estes são os documentos que, como supradito, propuseram e propõem direcionamentos para a organização curricular das instituições de ensino. Com uma diferença histórica de aproximadamente trinta anos, ambos (cada qual com suas especificidades teóricas e políticas da época), buscam identificar e caracterizar as aprendizagens essenciais para as disciplinas em todos os níveis escolares da educação básica. Esses documentos possuem pontos que

causaram diversas tensões e debates no meio educacional, discussões essas relacionadas às questões teóricas, científicas e políticas envolvendo a elaboração desses. Acredito que esse movimento de construção e desconstrução de leis e diretrizes educacionais por meio de movimentos populares é de suma relevância no fazer educacional e, nesse sentido, não cabe a este trabalho discutir os impactos desses documentos na disciplina de Geografia, devendo ser dada devida importância em outro momento e em outras pesquisas. Por isso, me atendo ao que os PCNs e a BNCC direcionados ao ensino fundamental apontam acerca de objetivos de aprendizagem para a disciplina de Geografia, com foco nas questões que envolvem o ensino do relevo.

Mesmo com esse percurso histórico que os diferencia, ambos os documentos partilham de propostas semelhantes quanto à definição sequencial dos conteúdos e conceitos destinados para cada ano da educação básica. A definição desses conteúdos e a organização curricular que apresentam partem de um percurso histórico que possui expressividade a partir da década de vinte, com a publicação do livro *A Geografia do Brasil* de Delgado de Carvalho. Visto que, segundo Azambuja (2014) “o modelo de análise geográfica e ou de tematização, contido nesta obra, é assumido ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e, por consequência, para a elaboração dos manuais didáticos” (p. 13).

Tanto os PCNs como a BNCC foram construídos a partir de um alicerce em comum e com um contexto histórico no qual lhes assegura semelhanças quanto às orientações e diretrizes curriculares que propõem. Logo, possuem como objetivo central para a Geografia nos anos finais do ensino fundamental (ou no terceiro e quarto ciclo como definido pelos parâmetros nacionais) o aprofundamento e a progressão dos conteúdos que foram abordados na mesma disciplina na etapa dos anos iniciais. Contudo, o que, além de outras coisas, os diferencia, é o fato de que os PCNs se restringem a sugestões curriculares, enquanto a BNCC atua como critério para um currículo mínimo. Logo, após a promulgação desta, as instituições de ensino básico devem utilizar o que está descrito na Base como referência para a elaboração dos seus currículos, podendo expandir temas e conteúdos a serem abordados, mas precisando ater-se, ao menos, no mínimo proposto por esta.

À vista disso, a Base define que as/os estudantes do sexto ano do ensino fundamental, na disciplina de Geografia, precisam:

Compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (BRASIL, 2016, p. 381).

Atenta-se aqui para o fato de que todos os conceitos e conteúdos descritos acima precisam, segundo o documento, buscar vínculo e relação com as paisagens locais e serem pensados por meio de diferentes linguagens. Logo, estabelecer relações e associações entre o conhecimento científico com a realidade e as vivências próprias dos/das estudantes e dos lugares em que vivem. Além disso, a BNCC ainda descreve a importância de discutir as transformações e os diferentes conceitos de paisagem na história da ciência geográfica, tendo em vista que as relações entre o ser humano, a sociedade e os elementos físicos das paisagens se tornam voláteis de acordo com mudanças histórico-culturais a qual estão submetidas.

Dessa forma, tanto currículos como materiais escolares devem ser produzidos e construídos a partir desses pilares, podendo assim abrir possibilidades a abordagens diversas para professores e professoras trabalharem nas suas aulas, dando ênfase para questões que encontram-se relacionadas às suas realidades e que façam sentido no contexto em que os/as estudantes estão inseridos, desencadeando, portanto, uma produção de conhecimentos que, ao atrelar os conteúdos científicos com os cotidianos, façam estes e estas refletirem a sociedade e suas nuances de maneira geográfica, compreendendo as relações e ligações existentes entre o meio físico e a sociedade.

Retomando os documentos e, mais especificamente sobre o ensino do tema relevante, é possível descrever que a partir de leituras realizadas nos PCNs e na BNCC do ensino fundamental, esse conteúdo encontra-se difundido por todos os anos que correspondem ao segundo segmento do ensino fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono anos), ora de maneira mais expressiva, ora mais coadjuvante. Pois como já mencionado, mesmo que não compreendido dessa forma,

o relevo é, assim como outros na Geografia, um tema político que permeia todas as discussões acerca da construção e das dinâmicas das sociedades e de seus movimentos políticos, econômicos e sociais.

Mesmo o relevo podendo ser compreendido como um tema que permeia os diferentes conteúdos e discussões na Geografia dos anos finais do ensino fundamental, ele possui, como supradito, maior protagonismo em determinados anos escolares. Isso ocorre devido a uma característica histórica de organização curricular que busca discutir os conteúdos geográficos de maneira sequencial e hierárquica, dando enfoque nas discussões acerca dos temas físico-naturais no início dos anos finais do ensino fundamental (mais especificamente sexto ano), sendo estes considerados conceitos introdutórios para discussões abordadas posteriormente. Essa característica sequencial dos conteúdos vem sendo construída desde a sistematização da disciplina no Brasil, mas que ganhou força na década de setenta, quando, segundo Azambuja (2014), foi promulgada a política de implementação dos Estudos Sociais no antigo 1º grau (por meio da Lei n. 5.692/71). Logo, a organização curricular para o segmento final do ensino fundamental, que na época era organizada por séries¹⁰, foi estruturada da seguinte maneira:

O programa de Geografia para a quinta série apresenta, na primeira parte, o conteúdo sobre o Universo (planetas...), orientação, localização espacial e alguns elementos de Cartografia. Na segunda parte, a Geografia Geral do Brasil é tratada com enfoque no quadro natural – relevo, clima, vegetação e hidrografia, e no quadro humano, com a descrição da população, formação do território das cidades, agricultura e pecuária, indústria e comércio, transportes e comunicações. Para a sexta série, a proposta é estudar as regiões brasileiras, definidas pelo IBGE.

O modelo geográfico de estudo segue o mesmo esquema, primeiro o quadro natural, seguido do quadro humano. Na sétima série, quando do estudo da América, o Brasil é incluído no conteúdo como um dos países formadores do continente ou como parte de temas definidos para estudo. Quer dizer, nesta série não é proposto um estudo específico do Brasil. Na oitava série tem continuidade o estudo dos continentes, Europa, África e Oceania, sem haver menção ao Brasil. (AZAMBUJA, 2014, p. 22)

É possível perceber, portanto, que além das definições semelhantes de temas e conteúdos direcionados para cada ano escolar, a organização curricular contemporânea ainda reflete uma característica da Geografia da época: um modelo geográfico de estudo que segue uma linha teórica que, primeiramente aborda o quadro natural e, depois o humano. Esse ponto pode evidenciar que a cultura

¹⁰ O que o autor descreve como quinta série, hoje, após a Lei 11.274 que implementou os nove anos escolares, corresponde ao sexto ano do ensino fundamental e assim consequentemente.

geográfica, de certa forma, encontra-se ainda desconexa em suas áreas, não estabelecendo de forma integral relações entre a historicamente denominada Geografia Humana e Física. Essa divisão pode resultar na dificuldade de associar e aproximar discussões e conceitos que contemporaneamente são interligados, como questões relativas à geopolítica global e às diferentes estruturas de relevo, por exemplo.

Na organização curricular atual, assim como na descrita acima, o sexto ano é a etapa onde o tema relevo é apresentado de maneira mais efetiva, contendo conceituações e discussões próprias. É nesse ano escolar que está descrito que os/as estudantes devem ter a habilidade, segundo a BNCC, de “relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais” (BRASIL, 2016, p. 385). Além disso, o tema relevo também pode perpassar as discussões acerca das paisagens, dos componentes físicos-naturais e das relações dos fenômenos naturais e sociais, que também se configuram como temas a serem abordados no sexto ano, segundo o documento.

No sétimo, oitavo e nono ano, o tema também aparece, mas de forma coadjuvante. Via de regra está inserida nas discussões acerca das características próprias das regiões do Brasil e dos países das Américas (conteúdos estes do sétimo e oitavo ano, respectivamente). Destaco que, em temas como *Formação territorial do Brasil, Desigualdade social e do trabalho, Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina*, dentre outras temáticas apresentadas pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental, o relevo pode permear e colaborar em suas contextualizações e discussões, já que, de maneira mais ou menos expressiva, encontra-se inserido nelas.

Os referidos documentos também dissertam sobre a importância de fugir de um ensino tradicional pautado somente na transmissão e na memorização de conceitos, indicando que um ensino mnemônico não contribui para tornar os conteúdos significativos para os/as estudantes. Nesse sentido a BNCC define que:

É preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL. 2016, p. 361)

Com isso, acredito que o ensino de Geografia, e mais propriamente os conteúdos de relevo, devem ser planejados e trabalhados em sala de aula nas suas relações com a sociedade. De acordo com Callai e Moraes (2017, p. 82) no artigo intitulado “Educação Geográfica, cidadania e cidade”, “a Educação Geográfica pode ser o caminho para educar para a cidadania por meio da Geografia escolar” (2017, p. 82). Isto é, por meio da Educação Geográfica é possível tornar significativa a aprendizagem de conteúdos e conceitos da Geografia. Ultrapassam-se então as barreiras da transmissão de conhecimentos e da aprendizagem mnemônica, contribuindo para que os/as estudantes consigam, a partir do elo entre o conhecimento científico e o experienciado, construir análises e olhares geográficos que os/as auxiliem a compreender as dinâmicas do mundo em que vivem.

Nesse sentido, é fundamental a busca por uma Educação Geográfica que ultrapasse os muros da escola e que auxilie as/os estudantes a construírem, a partir de conteúdos científicos, um pensamento reflexivo e operante diante das questões sociais do cotidiano. Uma Educação Geográfica pautada por outras formas de ensinar e aprender por meio de diferentes linguagens é uma opção para aproximar a Geografia das/dos estudantes e de suas realidades – enquanto jovens do século XXI imersos em um mundo tecnológico e visual. Logo, busco na seção seguinte pensar e problematizar o potencial das imagens para a educação e para o ensino de Geografia.

5 AS IMAGENS E SUAS POTENCIALIDADES DISCURSIVAS

As imagens, sejam elas digitais ou pré-históricas, para uso recreativo ou científico, possuem uma relevância inquestionável quanto a sua presença no cotidiano dos seres humanos. Quando não havia escrita, as pinturas rupestres operavam como um dos únicos meios de comunicação entre os povos. Milhares de anos depois ainda utilizamos as representações imagéticas para nos expressarmos e para nos comunicarmos com centenas (ou até milhares) de pessoas ao redor do mundo.

No âmbito científico as imagens foram, por muito tempo, subjugadas como evidência histórica ou artefatos para análise, mas, com o passar dos anos, historiadores, geógrafos, pesquisadores e pesquisadoras de diferentes campos científicos começaram a utilizar as imagens como objeto de análise. Na Educação Geográfica, a percepção das imagens como veiculadoras de discursos começou a ser discutida décadas atrás e, atualmente, contribuiu para a compreensão e ruptura de múltiplos clichês que carregamos, enquanto ciência, há muitos anos.

A partir dessas concepções, esse capítulo abordará discussões acerca do histórico e das potencialidades das imagens – mais precisamente, das fotografias – tanto na Geografia enquanto ciência como na Geografia enquanto disciplina escolar, direcionando os olhares e as discussões para as fotografias relacionadas ao relevo e os temas que o envolvem.

5.1 AS IMAGENS, AS PINTURAS E AS FOTOGRAFIAS: VISÕES E VERSÕES DE MUNDO

As imagens permeiam diferentes áreas do conhecimento e do cotidiano. Além de seu uso coloquial e recreativo – principalmente nos dias atuais, com o imperialismo das redes sociais pautadas no compartilhamento de fotos (como *instagram*, *facebook* e *tumblr*) – as fotografias, mais expressivamente nas últimas décadas, passaram a ser utilizadas e reconhecidas por diferentes ciências como um campo de estudo. Nas Artes Plásticas, na História ou na Geografia, por exemplo, as imagens possuem relevância no âmbito das pesquisas científicas devido a sua conexão com o processo de sustentação teórica e documental das diferentes áreas

que as englobam. Contudo, em cada ciência, as imagens, as fotografias e as pinturas podem ser pensadas e discutidas por múltiplas lentes e com focos distintos.

As imagens, não somente no campo das Artes, mas também na Educação, na Filosofia e nas humanidades em geral, podem ser compreendidas como símbolos que produzem significados, que ora se encontram relacionadas com textos escritos ou como textos em si, que em seu contato com o olhar atuam como representações do mundo. Logo, existem diversas maneiras e lentes para compreender as imagens em sua potência educacional. E, por haver múltiplos olhares, situo que essa pesquisa comprehende e problematiza, primordialmente, as fotografias que remetem ao tema relevo na ciência geográfica, mesmo havendo possibilidade de trabalhá-lo a partir de textos, mapas e outras concepções imagéticas.

Sendo assim, essa pesquisa encontra-se sustentada na concepção de que “as imagens são aparatos culturais, ou seja, veículos dos significados e de mensagens simbólicas produzidas discursivamente” (TONINI, 2013, p. 179). Logo, ao movimentar o meu pensamento com as imagens considero que estas se valem de relações de poder que produzem, reproduzem e fortalecem discursos, especificamente quando estão inseridas e contextualizadas em materiais escolares e em outras ferramentas de mídia e de conhecimento, auxiliando na significação de determinadas visões sobre as dinâmicas sociais e naturais.

Proponho, para iniciar uma reflexão acerca da utilização das fotografias e de suas movimentações históricas e culturais com o desenvolvimento das sociedades e da educação, uma aproximação com o texto de Silvana Boone (2007) intitulado *Fotografia, memória e tecnologia*. Neste, a autora apresenta, logo nas primeiras páginas do artigo, uma associação entre os propósitos das fotografias e o processo de mumificação dos faraós no Egito Antigo.

Sob um contexto histórico, a preocupação com a perpetuação humana e com a imortalidade de pessoas e acontecimentos foi e continua sendo tratada em diversas culturas de maneira distinta e singular. No caso do Egito Antigo, por exemplo, o processo de mumificação de faraós estava intimamente relacionado com a tentativa de imobilizar a ação do tempo sobre estes que, ao perpetuar seus corpos, por consequência, almejavam uma preservação de suas histórias. As imagens, e principalmente as fotografias, possuem assim como esse ritual, o anseio pela preservação e pela evidência, tendo em vista que

de forma indireta, a mumificação do homem vem sendo renovada a cada período, a cada nova invenção ou descoberta, acontecendo, muitas vezes, de forma conceitual. A pintura, o desenho, a escultura e a gravura, durante muitos séculos, deram conta de preservar a imagem do homem e sua história. No século XIX, quando surgiu a fotografia, o homem, diante da inovação desconhecida, chegou a imaginar que sua alma ficaria presa, impregnada junto com à imagem (como se essa pudesse apreender o espírito do retratado). (BOONE, 2007, p. 14)

As fotografias em suas diversas facetas e materializações, para além da ideia de representação e comprovação de fatos ou fenômenos, possuem como desejo, portanto, imobilizar e preservar o tempo e a história, pois como aponta Sontag (1981), “a fotografia é a forma de aprisionar a realidade e, como não se pode possuir a realidade, é possível possuir (e ser possuído por) imagens” (p. 157).

Atualmente estas são compreendidas e lidas de diferentes maneiras e a partir de múltiplas lentes. Mas, anterior ao advento da escrita, eram tidas como a principal forma de expressão e comunicação entre os povos (como manifestam as inscrições rupestres do período paleolítico e as próprias pinturas nos túmulos egípcios). Contudo, com o surgimento da escrita, as imagens e, em específico as fotografias, passaram a ser percebidas mais como objetos de contemplação do que como veiculadoras de discursos. As primeiras câmeras fabricadas na década de 1840 eram operadas somente por inventores e entusiastas e o ato de fotografar não possuía qualquer utilidade social definida (SONTAG, 1981). Esse cenário só começou a mudar décadas depois com a utilização das fotografias para, além de objetos de recordação de famílias ascendidas socialmente, serem utilizadas também na ciência, como instrumentos de pesquisa.

A compreensão de que estas, assim como a escrita, podem contar sobre povos e fatos e que podem servir como referências e bases para pesquisas científicas foi sendo inserida na sociedade (principalmente na acadêmica) aos poucos. Burke (2004) defende que no final do século XVII e início do século XVIII alguns poucos historiadores fundamentavam seus estudos em evidências imagéticas, como é o caso de pesquisas acerca da história do cristianismo, que foram baseadas em pinturas realizadas nas catacumbas romanas, por exemplo. Atualmente muito se estuda sobre o potencial e as possíveis movimentações para com as imagens (sejam elas fotografias, desenhos, mapas ou pinturas), pensando-as nos seus diferentes contextos e a partir de múltiplos olhares, pois assim como aponta Hollman e Lois (2015):

São muitos os fatores que vão modelando e direcionando o nosso olhar. O tempo histórico e a sociedade à qual pertencemos talvez constituam os mais poderosos, mas também a formação acadêmica, o gênero, os grupos sociais e outras variáveis interferem configurando filtros complexos. (p. 33) (Tradução nossa.)

Pesquisar sobre e com as fotografias é compreender que o entendimento e a leitura destas é variável no tempo e no espaço e é subjetivo a cada ser humano nas diversas variáveis em que se enquadram. É compreender também que elas não são reproduções fiéis da realidade e que não apresentam uma única possibilidade de interpretação. Mesmo que ainda sustentemos (como sociedade), em maior ou menor grau, ideais modernos que nos instigam a pensar nas fotografias como sendo materializações do real e produções mais verídicas do que as pinturas, Sontag (1981) aponta que “embora em certo sentido a câmara efetivamente capte a realidade e faça mais do que apenas interpretá-la, a fotografia constitui uma interpretação do mundo, da mesma maneira que a pintura ou o desenho” (p. 07).

Se, assim como enfatiza Sontag, as imagens em toda a sua complexidade são interpretações do mundo, logo, elas nos apresentam versões de mundo e,

ao assumirmos que a fotografia nos dá uma forma de ver o mundo, ou ainda, nos dá o mundo pela sua forma de ver, podemos afirmar, por extensão, que o lugar é resultado disso, ou seja, resultado da edição – conjunto de práticas sociais e discursivas que o compõe. O lugar por assim dizer é sempre uma versão (QUEIROZ FILHO, 2010, p. 42).

Acerca dessa questão, Braga e Costa (2013) discutem sobre como as imagens podem condicionar nossos olhares em relação ao que compreendemos e imaginamos dos lugares. Elas discorrem acerca dos meios de embelezamento do mundo, e como “em vez de apenas registrar a ‘realidade do mundo’, os meios pictóricos e fotográficos estabeleceram parâmetros e padrões de visualização do mundo e de nós mesmos inseridos neste” (2013, p. 232). Logo, o conjunto de imagens que formam um discurso único auxilia na nossa definição do que é o belo, do que é verdadeiro e do que pode ser interessante ou não “ilustrar” das distintas realidades existentes nas nossas sociedades.

Assim, ao criar versões dos lugares e nos condicionar a determinados olhares para com a realidade, entro em uma questão onde contemporaneamente estamos inseridos em uma cultura imagética na qual nossos desejos e nossos entendimentos sobre como são os lugares e as paisagens (principalmente as quais não

vivenciamos e conhecemos) estão cada vez mais sendo construídas e moldadas a partir das fotografias nas quais consumimos e somos atravessados dia após dia. Isso se dá, segundo Oliveira Junior e Girardi (2010), porque as imagens fazem parte da política do pensar e viver diário do espaço contemporâneo, além de constituírem uma forma de educar contemporânea, onde elas nos educam a sermos educados por elas, quando “nos aprisionam em seus processos de sedução de nossos desejos de ver [e] realizam em nós diversas políticas de mirada para o mundo” (OLIVEIRA JUNIOR; GIRARDI, 2010).

Se as imagens nos educam a ver o mundo e podem condicionar nossos olhares para a forma na qual compreendemos e imaginamos as diferentes paisagens, estas podem construir um conjunto de informações imagéticas que nos atravessam e que, ao se repetirem, podem produzir e reproduzir ideais que por vezes podem ser difíceis de serem desconstruídas, o que aqui comproendo como os clichês. Assim, esse trabalho vem com a ideia de balançar esses ideais, pois “uma geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a immobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico” (FIRMINO, MARTINS, 2017, p. 106).

Compreendo, assim como Firmino e Martins (2017), que os clichês são uma potência quanto à possibilidade de gerar em nós um padrão de ideias, paralisando-nos diante destas e impedindo que nosso pensamento sobre determinado temário se mova. Assim, o clichê traz consigo uma maneira uniformizada de pensar, por exemplo, as produções imagéticas sobre mulheres, África, Amazônia, as cidades, os conflitos geopolíticos (FIRMINO; MARTINS, 2017) e outros temas em diferentes espaços e materiais.

Aproximando a discussão da construção e fortalecimento dos clichês na Geografia com a categoria de paisagem, trago Schama (1996). O autor, em um de seus livros, fez uma relação entre as fotografias e pinturas realizadas para representar o Parque Nacional de Yosemite¹¹ e como estas criaram um ideário naturalista sobre o mesmo. Segundo ele, o parque faz parte de uma idealização de

¹¹ Yosemite é um Parque Nacional localizado nas montanhas da Serra Nevada, na Califórnia, EUA. Ele é famoso por sua vegetação, composta de gigantescas e antigas sequoias e por suas feições geomorfológicas compostas por falésias de granitos e outras. Além disso, em *Yosemite Village* (uma das áreas do parque) há lojas, restaurantes, acomodações e museus.

um éden americano¹² construído a partir da produção de um discurso da existência de uma natureza intocável e selvagem nos Estados Unidos, sem a ação dos seres humanos e da sociedade. Logo, o autor conclui que:

Embora o estacionamento seja tão grande quanto o parque e os ursos estejam fuçando entre as embalagens do Mc Donald's, ainda imaginamos Yosemite como Albert Bierstadt o pintou ou Carleton Watkins e Ansel Adams o fotografaram: sem nenhum vestígio da presença humana (SCHAMA, 1996, p. 17)

Tanto uma pintura antiga, datada do início do século XIX (representação à esquerda da Figura 2), como uma fotografia atual (imagem à direita) representam a mesma ideia que Schama problematizou no seu livro e que venho discutindo até aqui. Essa é uma produção imagética clichê do parque, que foi construída discursivamente como a representação fiel do que é Yosemite: um parque estritamente natural com formações antigas de relevo que saltam aos olhos. Contudo, essa é uma versão que nos mostra apenas uma vertente do parque, a vertente bela e turística, que se distancia das paisagens urbanas e industriais presentes nos Estados Unidos.

Figura 2 - Representações sobre o parque Yosemite



Fonte: Google imagens.

A questão aqui não se trata de negar as versões exemplificadas acima do Parque Nacional de Yosemite, pois elas existem e possuem um valor histórico,

¹² Ou em outras palavras menos carregadas de clichês e mais coerentes com a realidade: éden estadunidense.

cultural e econômico de grande influência para a região, mas compreender que existem outras imagens e outras paisagens que se movimentam e tornam o parque o que ele é. Não desejamos acabar com o clichê ou negar a existência dessas imagens, pois esse movimento se dá num processo tão complexo e intenso que seria impossível querer rompê-lo. A questão, portanto, é movimentá-los, tirá-los das certezas e abrir possibilidades para com este, pois em determinados casos, temos que partir necessariamente do clichê para criar pensamentos outros e construir nossas versões das paisagens dos lugares. Como ressignificar uma paisagem da região nórdica russa, por exemplo, se nunca estivemos nesse país ou nunca presenciamos a neve? A partir da imagem clichê é que vamos espraiando nosso pensamento e o complexando. Logo, ao pensar com os clichês, tanto no âmbito social como educacional, compreendemos que:

Humanizar e politizar são palavras que nos indicam a importância de reconhecer que nessas obras da cultura, obras humanas, há um conjunto de intencionalidades pelas quais elas formas compostas, o que nos permite lidar com a ideia de que fotografias deixam de ser tidas como uma *verdade sobre*, para serem assumidas como sendo uma *versão sobre*, carregando consigo as marcas de um modo de apontar para as coisas, de dizer sobre elas, evidenciando intencionalmente determinados aspectos, apagando outros (QUEIROZ FILHO, 2010, p. 36)

Os múltiplos gêneros imagéticos constroem, portanto, significados, e nos direcionam o olhar para com eles e para com as diversas paisagens nas quais estamos submetidos e submetidas, sejam elas urbanas, rurais, “naturais” ou antrópicas. Paisagens estas que vivenciamos tanto com nossos corpos, quanto imageticamente por meio do pensamento, ou seja, que experimentamos com os pés e com nossas experiências e outras que nos são construídas somente mediante imagens reproduzidas em diferentes meios (livros didáticos, revistas, pesquisas na internet...). As imagens são agentes do conhecimento e estão, cada vez mais, inseridas e pertencentes ao nosso cotidiano e às nossas maneiras de ler e perceber o mundo. Assim, trabalhar com imagens na Geografia e na educação se torna uma demanda não só escolar, mas social e política.

5.2 AS IMAGENS E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES

Da mesma maneira que, historicamente, os estudos das paisagens e do relevo possuem, na Geografia, uma posição relevante na construção e no desenvolvimento desta enquanto ciência, as imagens, em toda a sua dimensão (desenhos, fotografias, mapas, croquis e outros), estão localizadas como protagonistas do fazer geográfico, tendo em vista que “o raciocínio geográfico sempre esteve associado a um imprescindível aparelhamento visual, atendendo, desde seus primórdios, a um verdadeiro imperativo gráfico” (GOMES; RIBEIRO, 2013, p. 29). Portanto, é possível estabelecer uma relação intrínseca entre a informação geográfica e a informação gráfica, pois, como aponta Hollman:

Cabe destacar que grande parte do conhecimento produzido em nossa disciplina foi expressado e difundido por meio de imagens: mapas, desenhos, croquis, fotografias etc. Definitivamente, todos mantemos alguma recordação escolar de um professor exibindo seu arsenal “visual” para mostrarmos o mundo e os seus lugares (Hollman, 2007/2008, p. 126) (Tradução nossa).

Partindo do pensamento de Hollman no excerto acima, é possível perceber a relevância e amplitude que as imagens possuem na Geografia. No campo teórico, na Geografia acadêmica, como na Educação Geográfica, as imagens atuam de maneira expressiva na construção do pensamento geográfico. Desde os primórdios da ciência até o mundo contemporâneo, as imagens (fotografias, desenhos, mapas, croquis) participam do fazer geográfico de diferentes formas e propósitos. Todavia, atualmente, em uma era baseada na tecnologia, as/os estudantes estão cada vez mais imersos no mundo das imagens e cada vez mais dependentes dessas. Logo, pensar a Educação Geográfica no contemporâneo é pensar em uma Geografia permeada por um mundo tecnológico e visual, compreendendo, portanto, que a Geografia utilizou desde os seus primórdios as imagens para expressar seus conhecimentos, e que na cultura escolar essas imagens também possuem destaque central e relevante no processo de aprendizagem no tocante de professores e estudantes. Pensar as imagens dos livros didáticos de Geografia pode ser um relevante objeto analítico, tendo em vista que “a importância de problematizar as imagens que compõem os livros didáticos de Geografia se dá no sentido de que a Geografia precisa ser também construída e alargada pelo olhar” (FIRMINO; MARTINS, 2017, p. 105).

Prensky (2001) inicia um dos seus mais famosos artigos *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*¹³ destacando que as demandas educacionais contemporâneas mudaram ou estão mudando porque o perfil dos nossos estudantes é outro. Para o autor:

Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, n.p.).

Essa difusão da tecnologia digital possibilitou que as/os estudantes tivessem acesso a conteúdos escritos e visuais de maneira muito mais rápida do que era possível décadas atrás. O ponto principal dessa evolução digital é que as maneiras com que esses sujeitos observam e pensam o mundo estão intrinsecamente ligadas às telas dos celulares, dos *notebooks* e dos *tablets*. Esses artefatos estão imersos no que chamamos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, como aponta Sardelich (2006), quase tudo do pouco que sabemos sobre o conhecimento produzido chega via TICs que, por sua vez, constroem imagens de mundo.

Se estes artefatos tecnológicos e suas imagens estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens, o reflexo do seu uso também é sentido nas escolas. Os estudantes estão cada vez mais visuais, e a utilização das imagens como potência educadora está cada vez mais em voga. Nesse sentido, Oliveira Junior (2009) aponta que “nos tempos atuais, elas [as imagens] não parecem mais como partícipes da criatividade e da eficiência das ações didáticas, mas também, sobretudo, tendo em si mesmas uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e de pensamento” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 18).

Em uma sociedade onde a disponibilidade e a diversidade de imagens são absolutas entre os jovens, não cabe mais à Geografia, ou às demais ciências, utilizar as imagens de maneira acessória ou ilustrativa para comprovar textos escritos, pois “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimentos” (SARDELICH, 2006, p. 459). Nesse sentido, as

¹³ Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 13/08/2019

imagens também são uma, dentre muitas outras, maneiras de ler e significar o mundo.

Pensando sobre tal questão, e localizando as imagens fotográficas de relevo de livros didáticos de Geografia como objeto dessa pesquisa, Oliveira Junior e Soares (2012), por meio de análises realizadas no trabalho de conclusão de curso intitulado *Devires Imaginativos de Fotografias Didáticas*¹⁴, endossam que “[...] as fotografias atualmente constituem cerca da metade do material impresso nos livros didáticos de Geografia, sendo em maior número do que qualquer outra imagem, inclusive mapas” (OLIVEIRA JUNIOR, SOARES, 2012, p. 115).

Para o ensino dos conteúdos de relevo, as fotografias contidas nos materiais didáticos possuem valor determinante no que diz respeito à significação dos fenômenos geológicos explorados pela geografia escolar. Elas atuam diretamente na construção da imaginação geográfica acerca das morfologias e das feições de relevo que na maioria dos casos são complexas e carregam consigo diversas noções de geologia, geomorfologia e de processos físicos químicos distantes da realidade das/dos estudantes. Muitas das estruturas de relevo representadas nos livros didáticos não são familiares e não fazem parte do cotidiano da maioria dos/das estudantes brasileiros/as que frequentam as escolas públicas do país e que estão diariamente em contato com estas fotografias. Nesse sentido, a representação e o discurso que essas imagens carregam consigo muitas vezes irão significar a realidade daquelas paisagens que não são próximas a realidade de alguns lugares.

Mesmo tendo ciência da relevância das imagens de relevo nos materiais didáticos, comprehendo, assim como Costa (1998), que o conceito de representação é “resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que o nomeia” (p. 40). Logo, mesmo que as fotografias de relevo busquem, de certa forma, representar um cenário real, essa representação é uma construção mediada pela cultura na qual estamos todos inseridos, e que, portanto, são carregadas em sua construção de significados, discursos e subjetividades múltiplas. Sendo assim, as representações se tornam mutantes, não fixas, e não expressam nas suas diferentes

¹⁴ SOARES, E. S. Devires Imaginativos de Fotografias Didáticas. 2012. 162 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) Instituto de Geociências/Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000867460&opt=1>

configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor” (COSTA, 1998).

Partindo desse princípio e compreendendo que os conteúdos de relevo lidam com sua representação por meio de imagens, analisar as fotografias de relevos nos livros didáticos de Geografia é entendê-las como uma linguagem que expressa significações sobre o mundo. Logo, as imagens não são espelhos da realidade, senão regimes visuais que constroem o nosso olhar e, os livros escolares, portanto, não apresentam a realidade, mas regimes visuais do real (HOLLMAN, 2014b).

5.3 OS LIVROS DIDÁTICOS, AS IMAGENS E O DISCURSO: TRAJETÓRIAS

Ler imagens, na perspectiva teórica que delineia esta investigação, vai além de apreciar as paisagens representadas ou observar e descrever seus elementos de maneira pontual. Ao ler as imagens, portanto, lida-se com a historicidade implícita nessa linguagem, pois as fotografias – assim como as demais representações imagéticas – são construídas por meio de regimes de verdades inerentes às culturas em que estão inseridas. Ou seja, cada imagem é constituída em um determinado momento e cada momento possui uma história, um contexto político, social e científico distinto que irá se validar de discursos para produzir discussões e teorias que buscam veicular o que é validado como verdadeiro ou correto.

Nessa perspectiva, para pensar a educação, e principalmente a ciência geográfica, procuro olhar as imagens presentes nos livros didáticos por meio da sua historicidade e da Geografia presente nestas, pois tanto a estrutura dos livros como as imagens contidas em suas páginas carregam consigo os olhares e princípios que permeavam e caracterizavam a educação em cada época. Sendo assim, com esse panorama, ao analisar as imagens de relevo nas seções seguintes, me permito olhá-las de uma maneira que priorize também o contexto histórico e social na qual estão inseridas e não somente a imagem por ela mesma.

Posto isso, não pretendo realizar uma análise histórica sobre as mudanças que os livros didáticos tiveram nos últimos anos em relação às suas imagens. Minha investigação se debruça a problematizar as imagens sobre relevo contidas nos livros didáticos de Geografia voltados ao sexto ano escolar, lidando com estas fotografias como linguagem que produz significados. Procuro realizar, portanto, um breve panorama para elucidar o protagonismo que as imagens ganharam com o passar

dos tempos nos livros didáticos e como estes estão se acomodando com as novas demandas do contemporâneo.

Definir com precisão quando os livros didáticos se tornam propriamente didáticos é um trabalho emblemático, pois segundo Tonini (2014), a entrada destes na escola não coincide com o seu surgimento, visto que essas instituições, antes de elaborarem livros próprios ao seu uso, utilizavam livros que estavam no “mundo”. Assim, literatura, ciência e educação estavam conectadas. Os primeiros livros didáticos eram produzidos manualmente, possuindo textos escritos e lineares como a maneira “ideal” de se realizar suas leituras. Miranda (2011) aponta que os primeiros relatos de imagens em livros didáticos próprios para o ambiente escolar surgem com Comenius, por meio da obra *Orbis Pictus*. Segundo o autor:

Comenius talvez tenha sido o primeiro educador a colocar em livro uma iconologia didática em prol da educação escolar. Procedimento que até então fora apenas utilizado para a educação dos fiéis católicos em afrescos pintados em igrejas e em livros de intelectuais que tinham como mecenas nobres e reis. A idealização de uma educação pela imagem para diversos grupos e classes sociais é, de fato, um empreendimento da sociedade burguesa. Em sua origem encontramos Comenius e “Orbis Pictus”. (MIRANDA, 2011, p.198)

A obra “*Orbis Pictus*” (que data do ano de 1658) à qual Miranda se refere é supostamente a primeira que utiliza imagens voltadas especificamente para o ambiente escolar. Por se tratar do século XVII, essas eram em sua totalidade desenhos e possuíam como finalidade somente a ilustração das informações contidas nos textos escritos, ou seja, as imagens tinham papel coadjuvante e secundário à escrita, como é possível observar na Figura 3. Tal característica perdurou durante os séculos seguintes nas diferentes formas e modalidades de livros e manuais didáticos.

Figura 3 - Fragmento da obra *Orbis Pictus*

	<i>Felis</i> clamat, O <i>Gato</i> miou.	nau nau	N n
	<i>Auriga</i> clamat, O <i>Carroceiro</i> gritou.	ò ò ò	O o
	<i>Pullus</i> pipit, O <i>Pintinho</i> piou.	pi pi	P p
	<i>Ciculus</i> cuculat, O <i>Cuco</i> cuculou.	kuk ku	K k
	<i>Canis</i> ringitur, O <i>Cão</i> rosnou.	err	R r
	<i>Serpens</i> sibilat, A <i>Serpente</i> sibilou.	si	S s
	<i>Graculus</i> clamat, A <i>Gralha</i> grasnou.	tac tac	T t
	<i>Bubo</i> ululat, A <i>Coruja</i> chirreou.	ù ù	U u
	<i>Lepus</i> vagit, A <i>Lebre</i> guinchou.	va	W w
	<i>Rana</i> coaxat, A <i>Rã</i> coaxou.	coax	X x
	<i>Asinus</i> rudit, O <i>Asno</i> zurrou.	y y y	Y y
	<i>Tabanus</i> dicit, A <i>Mosca</i> zuniu.	ds ds	Z z

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014. Acesso: em: 24 jun. 2019.

Muitas mudanças ocorreram na confecção dos materiais didáticos. O livro que antes era escrito manualmente passou a ser impresso e produzido em larga escala, e as técnicas de produção de imagens, textos, mapas e gráficos foram sendo aprimoradas e, por consequência, utilizadas com mais frequência. Ao voltar o olhar para os livros didáticos próprios à Geografia, Rauber e Tonini (2015) apontam que sua presença foi mais notória no decorrer da Sociedade Moderna. Neles se depositava a ideia de um instrumento (assim como outros livros de outras disciplinas) detentor de verdades acabadas e saberes definidos.

Os livros didáticos de Geografia produzidos no fim do século XIX e início do século XX possuíam algumas características singulares que, de certa maneira, representavam os regimes de verdade e as culturas sociais e políticas que se estabeleciam na época. Esses “caracterizavam-se por apresentar um texto único e coeso que se lia do início ao fim, [trazendo] um conhecimento pronto, definitivo em relação a determinados conceitos da Geografia” (TONINI, 2014, p. 153). Esses livros possuíam poucas imagens e, quando existiam, assim como no período de Comenius, tinham caráter figurativo e ilustrativo.

Mudanças ocorreram gradativamente nas sociedades e na maneira com que os sujeitos se relacionavam com a informação. Novos códigos de comunicação como a televisão, a internet e as mídias sociais foram sendo incorporadas à vida das pessoas, e a cultura escrita foi dividindo espaço com a cultura visual e digital. Se mudanças ocorreram na sociedade, transformações também foram sentidas nas escolas e nos livros didáticos. A maneira de se relacionar com os conteúdos, com os conhecimentos e com os próprios estudantes foi se moldando e adaptando às novas demandas. Além disso, o pensamento educacional e as próprias pesquisas na área da educação vêm trilhando um caminho que desconsidera a ideia moderna de acabamento, compreendendo que somos seres, a todo o momento, aprendentes e que podemos aprender e ensinar de diferentes maneiras e a partir de diferentes dispositivos.

Acompanhando esse turbilhão de mudanças, os livros didáticos de Geografia, em meados do século XX e XXI, começam a utilizar, além dos textos lineares e descriptivos, um *layout* mais visual, com uso expansivo de imagens e mapas. Contudo, esses recursos ainda “tinham papel ilustrativo, desempenhando função de motivar, explicar e enfeitar o texto” (RAUBER, TONINI, 2015, p. 3929). Nesses livros as imagens eram consideradas pouco atrativas tendo em vista os materiais produzidos atualmente. Além disso, o papel ilustrativo das imagens, de maneira geral, limitava a utilização do potencial discursivo destas na formação das/dos estudantes.

O *boom* da revolução dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, em voga nas últimas décadas, vem exercendo influência significativa tanto na maneira de pensar e ver o mundo por parte dos sujeitos, como na produção dos livros didáticos de Geografia. O desenho gráfico desses materiais vem passando, nos últimos anos, do predomínio do texto para o das imagens; da cor única ou do bicolor ao multicolorido, do papel de baixa qualidade ao de altíssima qualidade (SOMOZA; ROCHA, 2012). Além disso, a estrutura textual foi se modificando, trazendo “uma justaposição entre a escrita e a imagem, o que permite diversos processos de leitura, itinerários sem hierarquias” (TONINI, 2014, p.151), assumindo, em alguns casos, semelhanças com os formatos das páginas da internet, diferenciando-se, assim, dos livros pautados nos modelos tradicionais utilizados na modernidade.

Em um breve panorama, o caminho traçado pelos livros didáticos, historicamente, compreende períodos de transições e movimentações que acompanhavam as mudanças na sociedade, desde a era clássica até o mundo contemporâneo. Contudo, quanto à utilização de imagens nesses materiais, um salto maior foi sentido na transição da modernidade para o mundo contemporâneo. Com a midiaturização da sociedade e com a incorporação de novos códigos textuais, os livros didáticos passaram a ter uma estrutura diferente dos livros produzidos há três ou quatro décadas, sendo comum para algumas realidades atualmente a utilização de livros integralmente digitais.

Mesmo inseridos em uma sociedade cada vez mais midiática, os livros didáticos impressos resistem cultural e historicamente como um recurso importante e, se não essencial na educação básica, na formação de professores e na cultura escolar como um todo. Verónica Hollman (2014b) discute que, na realidade educacional argentina, assim como na brasileira, os jovens possuem múltiplas vias de acesso à informação, sendo a internet possivelmente a maior novidade na produção e na circulação de conteúdos, contudo

a centralidade que professores e alunos concedem aos livros didáticos é uma das continuidades mais persistentes no sistema educativo argentino: instrumento de organização das aulas e do ensino para professores e fonte irrecusável de estudo para os alunos (HOLLMAN, 2014b, p. 223).

Mesmo compreendendo que o livro didático impresso resiste e permanece como ator principal do cenário educacional contemporâneo, o olhar para ele não pode ser o mesmo do que décadas atrás. Como descrito anteriormente, esses livros passaram por mudanças e, nesse sentido, a maneira como apresentam seus conteúdos e discussões foi se moldando e acompanhando as mesmas. Para tanto, ancorada nas ideias de Tonini (2003), compreendo o livro didático como um artefato cultural escolar que produz saberes moldado por relações de poder que produzem significados com status de verdades, mas que são fabricadas e postas em circulação.

Foucault, pelas lentes de Veiga Neto (1995), compreende os conceitos de poder e saber a partir da ideia de que:

O poder se dá numa relação “flutuante”, isto é, não se ancora em uma instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é

fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhe são exteriores; luz e linguagem, olhar e fala; por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. [...] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, ou seja, “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (Foucault, 1993b, p. 95) (VEIGA NETO, 1995, p. 34).

Ao analisar e articular questões acerca dos livros didáticos e seus conteúdos, na perspectiva discutida por Veiga Neto (1995), não podemos partir da ideia de que o poder é inerente e emanado de uma pessoa ou instituição. Ele não é proveniente somente do Estado ou de empresas privadas, não possui uma centralidade, ele é flutuante e se dá em diferentes níveis. Até nas microescalas, como nas relações existentes dentro das salas de aula, o poder se estabelece. Logo, este não é algo preponderantemente maléfico e danoso e, é a partir dele que podemos (nós professoras, pesquisadoras, estudantes...) propor indagações e reflexões acerca dos diferentes saberes que são produzidos nos livros didáticos.

Partindo dessa concepção, Tonini (2003) reforça que os livros didáticos atuam, no contexto educacional brasileiro, como produtores de macros e micros discursos. “Como macro discurso, por expressar as visões e os significados do projeto dominante, ajudando a reforçá-los [...] e, como microtexto, como prática de significação em sala de aula, pela escolha e maneira de trabalhar os conteúdos” (TONINI, 2003, p. 36). Discursos estes que são carregados de significados, subjetividades e clichês tanto nos materiais didáticos como nas relações dialógicas e subjetivas existentes nos diferentes âmbitos escolares. Logo, não significa que os conteúdos presentes nos livros didáticos são genuinamente certos ou errados, verdadeiros ou falsos, eles, historicamente, se distribuem a partir de relações de poder e estas são constantemente cambiáveis. Sendo assim, são “os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelece um **regime de verdade**” (VEIGA NETO, 1995, p. 36) (Grifos da autora).

Os conhecimentos, portanto, não são imutáveis e, historicamente vão se formando e reformulando de acordo com novos regimes de verdade que vão sendo estabelecidos. Deste modo, o que deve interessar às discussões a respeito dos livros didáticos não são somente os conhecimentos em si, mas como eles se transformam simbolicamente e como se arranjam para montar os discursos (VEIGA NETO, 1995).

Os regimes de verdade na ciência geográfica, portanto, foram se modificando ao longo dos tempos e, com eles novas concepções de conhecimentos foram sendo formadas e outras foram se desfazendo. Um exemplo para isso são os mapas. Na Idade Média estes eram produzidos por meio de regimes de verdade sobre o mundo a partir de uma concepção alicerçada na religião, que unia, e por vezes se confundia, com a política, espalhando-se assim pela sociedade. Discursos como monstros que habitavam os quatro cantos do mundo, por exemplo, eram tidos como verdades na época e, portanto, eram representados nos mapas. Todavia, com o passar das décadas, os discursos foram se modificando e por consequência os regimes de verdade também, ao passo que atualmente não consideramos como verídico ou científico tais mapas medievais.

Assim como os mapas descritos acima, os diversos conteúdos presentes nos livros didáticos de Geografia foram sendo interpretados e pensados de formas diferentes com o passar dos anos. A maneira como esses são representados e discutidos nos materiais didáticos foi se modificando, desde o protagonismo da escrita até o mundo imagético e midiático de livros didáticos online com a presença massiva de imagens. Essas mudanças seguem regimes de verdade que estão a todo o momento sendo produzidos, reproduzidos e remodelados numa arena de poder social e político nas sociedades.

6 O LIVRO VONTADE DE SABER GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS

O percurso pelo qual o tema relevo caminhou nessa pesquisa permeia pontos que o inserem além do contexto teórico científico, de conceituações e definições, mas o revela também como uma potência imagética. Esta, assim como os escritos, consegue nos dizer e direcionar nossos olhares para como perceber, ler e compreender as morfologias de relevo presentes no espaço geográfico.

Nessa seção, darei início às análises imagéticas contextualizando inicialmente o livro, a autora e a sua organização curricular. Tais descrições se fazem relevantes para a compreensão e análise das fotografias, pois como aponta Hollman (2014a), os diferentes materiais, ou como a autora define, os entornos físicos, podem impor certas condições e maneiras de observar, ler e compreender as imagens. Assim, os livros didáticos produzem discursos imagéticos distintos de revistas, propagandas ou até mesmo de seus similares de outras editoras e autores/as, por exemplo. Assim, compreender os contextos do substrato material no qual essas fotografias estão inseridas não desempenha apenas um caráter introdutório às análises, mas são parte integrante desta.

6.1 VONTADE DE SABER GEOGRAFIA: UM PRIMEIRO OLHAR PARA COM O LIVRO DIDÁTICO

Como citado anteriormente, o livro selecionado para análise é o do sexto ano da coleção *Vontade de Saber Geografia*, adotado por todas as escolas municipais de Florianópolis para o quadriênio atual do PNLD, que compreende os anos de 2020 a 2023. Mesmo que esse, e outros livros, tenham sido construídos e formatados a partir de encaminhamentos únicos direcionados e instituídos pelo edital do programa, os livros da coleção *Vontade de Saber* possuem especificidades quanto a sua estrutura curricular, ao design e à forma como apresentam e discorrem os seus conteúdos, o que lhes confere singularidade e os diferem das demais obras que estavam disponíveis para escolha.

Nesse primeiro momento, busco apresentar de maneira breve o percurso acadêmico e profissional da autora do livro, pois comprehendo que ter ciência da trajetória de quem escreve e quais suas bases conceituais auxilia a pensar e agir

sobre os livros didáticos. Nesse sentido, a autora única desse livro é Neiva Camargo Torrezani. Ela possui graduação e mestrado em Geografia, ambos pela Universidade Estadual de Londrina e, atualmente é pesquisadora na área do ensino de Geografia. Essa contextualização acadêmica da autora se faz relevante a esse estudo tendo em vista que os livros didáticos, em suas diferentes áreas, devem ser pensados e construídos por autores que possuam formação específica (seja em Geografia, História, Matemática ou qualquer outra disciplina) e/ou que sejam pesquisadores atuantes na área da educação, pois esses conhecimentos são indispensáveis para movimentar e pensar os conteúdos presentes nos livros didáticos de ensino fundamental e médio.

Observando a estrutura curricular do livro a partir do sumário e mencionando a temática central e a organização metodológica dessa pesquisa, é possível perceber o reflexo do processo histórico que fundamentou a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar no Brasil. Assim como o pensamento científico em geral, na modernidade, a Geografia no Brasil também foi estruturada a partir de dicotomizações, bem como visto nas sessões anteriores. Sendo suas áreas de estudo segmentadas entre o campo da Geografia Humana e da Geografia Física. Estas, por sua vez, ainda costumam ser subdivididas em temas que costumam ser trabalhados de maneira fragmentada e, por vezes, hierarquizada, sejam no ensino superior ou no ensino básico.

O livro de sexto ano apresenta o reflexo desse processo perceptível na expressão do currículo. O sumário nos direciona a uma sequência de conteúdos que destacam como temas centrais para essa fase do ensino fundamental, aqueles “pertencentes” ao campo da Geografia física (segundo os direcionamentos propostos pelas legislações vigentes, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares). Estes, por sua vez, são segmentados em “subáreas” com discussões particulares e específicas, como relevo, clima e vegetação.

Nesse sentido, o sumário apresenta primeiramente um capítulo que versa sobre a discussão dos lugares e das paisagens, como forma de abordar os conceitos chaves da Geografia. Em seguida, por meio de uma estrutura linear dos conteúdos, discorre sobre a cartografia e as formas de representação do espaço geográfico, a história, os movimentos e a estrutura da Terra e, em seguida organiza o livro em capítulos que abordam o relevo e a hidrografia, clima e a vegetação, natureza e sociedade, as atividades econômicas no espaço geográfico e

os problemas ambientais.

Mesmo segmentando e agrupando os temas em relação à Geografia humana e física, o sumário demonstra uma tentativa de aproximação entre as ações humanas e os temas considerados físicos quando, nos três últimos capítulos (principalmente o denominado a natureza e a sociedade), aponta títulos que relacionam a organização da sociedade, nos seus diferentes âmbitos, com questões relacionadas às dinâmicas do espaço geográfico, às paisagens e aos problemas ambientais.

Outra questão relevante ao observar o sumário do livro é o fato de que os títulos dos capítulos, em sua maioria, buscam relacionar temas principais de discussões com a categoria de paisagem, tendo como exemplo o capítulo de relevo que é intitulado como “o relevo, as águas e as paisagens”, assim como o capítulo que discute sobre “a natureza e a sociedade nas paisagens”. Logo, os olhares para com as fotografias se tornaram abrangentes e múltiplos, tendo em vista que o livro propõe a discussão de temas geográficos a partir das relações destes com a categoria de paisagem, que torna o elemento central da organização curricular do livro dessa coleção.

6.1.1 Entre o escrito e a imagem: definições de paisagem

Tendo em vista a centralidade da categoria de paisagem no livro em decorrência da estrutura do sumário, e retomando os critérios de análise discutidos por Hollman (2014a), proponho uma problematização acerca da relação do conceito de paisagem adotado pelo livro com as fotografias de relevo presentes nestes.

Ressalto que as imagens contidas nos livros didáticos são disponibilizadas aos autores por meio de um banco de dados, e estes ou estas podem escolher as que mais lhe agradam ou as que mais condizem com o que será discutido ou representado. Segundo Eustáquio de Sene em uma entrevista a Soares e Oliveira Junior (2013), é comum as autoras e autores indicarem com uma descrição sumária o que esperam das fotografias e, a partir desse banco de dados, lhes são oferecidas opções de imagens que podem variar dependendo do tema e do assunto a ser abordado. Logo, autores e autoras não possuem total liberdade na escolha das fotografias, mas detêm o papel de decisão e de encaminhamento das imagens que são mais utilizadas em cada tema abordado.

Hollman (2014a) destaca que para olharmos e analisarmos uma fotografia precisamos compreender em qual suporte (em que tipo de material) essas imagens estão inseridas. Logo, ao mencionar que as fotografias analisadas se encontram em artefatos escolares, o meu olhar para com elas se direcionou para um determinado contexto. Contexto este que impõe ao livro didático condições no ato de observar e pensar com as imagens de maneira distinta de uma revista ou de uma propaganda, que possuem, dentre outras questões, apelos estéticos e econômicos em relação a seu observador/a. Os livros didáticos, por sua vez, possuem como principal finalidade a aprendizagem e a construção de conhecimentos, logo as fotografias que estão inseridas neste possuem a intenção de contar e ensinar sobre o mundo. Nesse sentido, as relações de poder na qual essas imagens estão inseridas, mesmo que imersas num contexto comum onde tudo se relaciona e coexiste, apresentam especificidades quanto aos discursos que buscam ser revelados e/ou velados.

Além disso, Hollman (2014a) ainda aponta que, em muitos casos (e nos livros didáticos com determinada expressão), as fotografias encontram-se inseridas em um contexto textual, e é este entorno linguístico que muitas vezes oferece as coordenadas para a leitura e interpretação das imagens. Sendo assim, o contexto teórico no qual o livro sustenta a ideia de paisagem diz muito sobre como os textos e as fotografias de relevo vão ser pensadas e trabalhadas na obra.

De acordo com o manual do professor analisado, o conceito de paisagem adotado pelo livro se dá a partir da concepção de Milton Santos, no sentido de que a paisagem “é aquilo que se apreende pela visão” (TORREZANI, 2018, p. XL¹⁵) e, mais precisamente, segundo o autor, “a paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea (SANTOS, 1997 *apud* TORREZANI, 2018, p. XL).

Concordando com a citação supradita, o manual destaca ainda que “o geógrafo Milton Santos diferencia paisagem artificial ou cultural de paisagem natural, sendo a primeira aquela transformada pelo ser humano, e a segunda, aquela que ainda não sofreu nenhuma interferência da ação humana” (TORREZANI, 2018, p. XL). Tal definição encontra-se ainda ancorada na ideia estética e materialista da

¹⁵ A denominação XL, nesse caso representa a numeração das páginas no manual do professor, que possui somente nos livros didáticos destinado aos docentes.

paisagem utilizada pelo positivismo alemão, como citado nas sessões anteriores. Essa concepção corrobora a segmentação da Geografia por meio de ideais modernos, pois, em um mundo globalizado, com a intensa atuação do ser humano em diferentes segmentos da sociedade e da natureza, é questionável que ainda haja alguma porção do espaço geográfico que não tenha sofrido interferência substancial (em grandes, pequenas ou até em microescalas) da ação humana, seja ela para melhor ou para pior.

Diferenciar as paisagens entre naturais e culturais/artificiais sustenta ainda o clichê e a predominância histórica em utilizar fotografias (ou imagens em geral) que retratam primordialmente as paisagens ditas naturais para explicar e conceituar fenômenos “físicos”, como tipos de vegetação, formas de relevo ou fenômenos climáticos, por exemplo. Relacionando especificamente com o relevo, essas questões fortalecem um estereótipo de que as suas morfologias são estruturas externas aos seres humanos e que possuem pouca ou nenhuma relação com estes.

Tencionar, portanto, a definição de paisagem atrelada ao tema relevo é relevante para agir com as fotografias, pois num contexto histórico da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, essas categorias encontram-se, mesmo que não diretamente, interligadas. O conceito de relevo, quando conceituado como o conjunto heterogêneo de formas da superfície terrestre¹⁶, assume um lugar que privilegia as estruturas e não a relação destas com os seres humanos, logo, um conceito materialista e denotativo. A relação dessa concepção com o ideário de paisagens naturalistas acentua o caráter físico do relevo que, sem a relação com as ações humanas, pode ser discutido enquanto forma e estrutura, por outras áreas, como a Geomorfologia ou Geologia, por exemplo. Na Geografia, espera-se uma contextualização que problematize e aprofunde o tema, relacionando-o com as dinâmicas da sociedade e as ações e interferências humanas nas diferentes paisagens, pois assim se torna possível desenvolver um pensamento geográfico reflexivo que vá além de um conhecimento mnemônico de conceitos, fenômenos e das próprias formas de relevo.

A utilização da definição de paisagem de Milton Santos no livro, mesmo que textual, auxilia a pensar em que tipos de fotografias e em que contextos estas imagens vão estar inseridas nos livros. Como supradito, o entorno linguístico pode

¹⁶ Ross (2008)

auxiliar na maneira com que os autores dinamizam as relações de poder entre o que está impresso e como, a partir destas, as imagens vão ser lidas e compreendidas.

6.1.2 As fotografias falam, mas falam sozinhas?

Ao direcionar o olhar para as fotografias de relevo no capítulo destinado às discussões acerca das paisagens, algumas questões me saltaram aos olhos e me instigaram a pensar.

A partir das dimensões de suporte, do entorno linguístico e da montagem (HOLLMAN, 2014a), destaco que, ao analisar as fotografias de relevo, destacou-se a presença de uma relação quase que integral entre os textos e as fotografias nas páginas do livro. Estas não são dispostas a fim de criar possibilidades para diferentes leituras e olhares, mas surgem, mesmo que em grande quantidade e em significativo tamanho, como algo acessório e comprovativo ao que se encontra escrito. Logo, essas imagens aparecem como poder e não como potência, pois, ao estarem diretamente entrelaçados aos textos, alguns discursos são tomados como “verdadeiros” em relação a outros. O escrito direciona os olhares para questões específicas presentes nas fotografias, reprimindo possibilidades outras de leituras e encontros com as fotografias.

Logo no início do capítulo *Lugares e paisagens*, o livro aborda o conceito de paisagem – pautado integralmente no que está disposto no manual do professor – e, como forma de comprovação e exemplificação do texto, encontram-se duas fotografias (Figura 4). A primeira, relacionada ao que a autora comprehende como uma paisagem natural, apresenta uma imagem aérea de uma praia localizada na França e, a segunda, também com uma visão panorâmica, expõe uma zona portuária em Barcelona. O texto que referencia tais fotografias descreve as paisagens naturais como áreas que não apresentam evidências da ação humana, enquanto as paisagens culturais são aquelas que predominam elementos artificiais e/ou humanizados, ou seja, “que são produzidos pela ação humana, como casas, edifícios, escolas, rodovias e lavouras” (TORREZANI, 2018, p. 18).

Figura 4 - Paisagem natural e paisagem cultural



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 18

Tais imagens reforçam, novamente, o estereótipo de lugares com um caráter naturalista que, de certa forma, corroboram com o ideal defendido durante o século XVIII por geógrafos e alguns pintores, que as paisagens naturais deveriam ser representadas de forma idílica. Em ambas as fotografias é possível perceber a presença de uma área litorânea, utilizada para fins específicos e distintos entre si. Contudo, a questão que salta aos olhos quanto à leitura dessas imagens é o fato de que, abaixo delas existe um questionamento sobre o que está representado: “em qual das imagens, A ou B (superior e inferior, respectivamente), predominam elementos naturais? [e] Em qual delas predominam elementos culturais?” (TORREZANI, 2018, p. 18). Logo, tanto o texto como a pergunta direcionam o olhar para a forma como a fotografia deve ser percebida e limitam as possibilidades de leitura e análise.

Questões pertinentes a um pensamento geográfico encontram-se “escondidas” não somente nessa fotografia, mas em tantas outras no decorrer do livro, onde é solicitado que as/os estudantes identifiquem nelas somente os elementos naturais e culturais, ao invés de instigar uma reflexão ou problematização a partir do uso e das relações existentes nesses espaços. Refletir como, no caso específico dessas fotografias, as áreas litorâneas podem ser utilizadas economicamente e/ou socialmente pelos seres humanos, ou que parcela da

sociedade pode habitar ou trabalhar nesses espaços, e como um porto, por exemplo, pode modificar a dinâmica social e ambiental da região onde está construído. Essas e outras questões poderiam ser disparadoras para pensar as paisagens e a relação entre o “natural e o cultural”. Entretanto, ainda nos encontramos habituados, como aponta Schama, em situar a natureza e a percepção humana em dois campos distintos, sendo que, na verdade elas são inseparáveis (SCHAMA, 1996).

Ensinar como pode ser lida e analisada uma imagem, principalmente uma fotografia que representa determinada paisagem, é uma estratégia comumente utilizada nos livros didáticos para indicar a “maneira correta” de observar e de “trabalhar” com as imagens. Nesse livro, em diversas páginas, principalmente em áreas destinadas aos exercícios, esse tipo de abordagem é utilizado. Aliada à “leitura correta das imagens”, ainda é possível retratar, de forma textual, as indicações para fragmentar o cultural do natural e distanciar as ações humanas das formas de relevo ou de outros agentes do mundo físico.

Uma imagem que toma centralidade em duas páginas deveria dizer muito, ou pelo menos instigar uma leitura individual e/ou coletiva e reflexiva por parte de quem a está observando, contudo, não é isso que podemos observar na Figura 5.

Figura 5 - Os planos de uma paisagem



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 22 e 23.

Indicar que a leitura de uma fotografia deva ser feita por meio de planos da imagem pode se tornar uma estratégia reducionista se não for bem problematizada. A questão não é negar a existência dos diferentes planos nas imagens ou questionar a necessidade ou não de identificá-los, mas pensar que o que se torna perigoso a uma leitura simplista é a não abertura para outras possibilidades e atravessamentos com a fotografia. Mesmo com o protagonismo dessa imagem, em duas páginas completas, ela ainda se torna refém de um direcionamento textual que pode vir a limitar suas possibilidades.

Ao reduzir essa imagem a somente três planos, descritos no livro como: “no primeiro plano da paisagem observamos um canteiro de flores” (TORREZANI, 2018, p. 23), “no segundo plano da paisagem podemos observar a presença de vegetação e de algumas pessoas” (*ibidem*) e “no terceiro plano da paisagem, observamos uma montanha com o pico coberto de neve” (*ibidem*), novamente segmentamos uma paisagem aos seus fatores culturais e naturais de maneira isoladas, sendo que poderíamos pensá-la como um organismo completo, trabalhando com os seus três planos para criar possibilidades de leituras variadas.

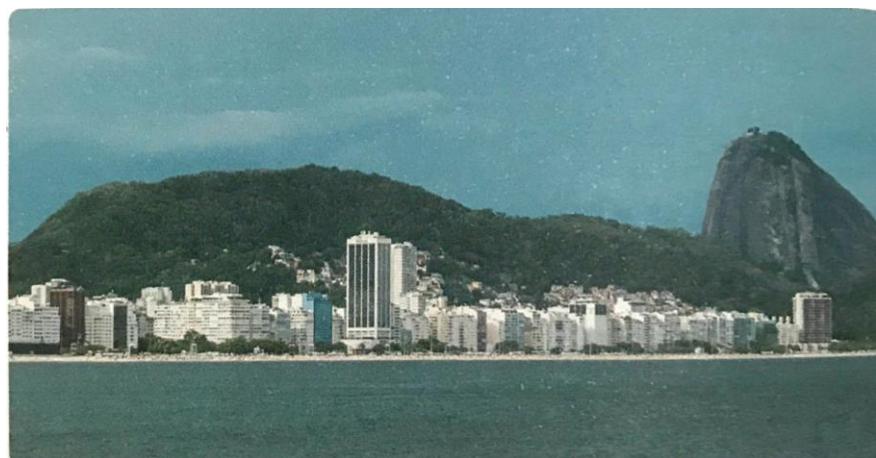
O que quero dizer é que: a Figura 5 apresenta, no terceiro plano, o Monte Fuji. Um vulcão ativo (mas com baixa possibilidade de erupção) que é considerado a maior montanha do arquipélago japonês, mas reconhecer tal informação só é possível pois no canto esquerdo da foto há uma pequena legenda revelando a que porção do espaço geográfico essa paisagem pertence. Logo, nessa situação, se torna papel dos professores e professoras estimularem a curiosidade e o pensamento geográfico nas/nos estudantes buscando outras interpretações para com as fotografias, visto que se nos debruçarmos em apenas definir o que há em cada plano da fotografia, informações como a descrita acima e questões disparadoras a partir da mesma podem não aparecer. O que reforça um debate antigo quanto aos olhares e análises superficiais para com imagens na ciência geográfica e, mais precisamente, no ensino de Geografia.

Entrelaçando as questões analisadas anteriormente, que versam sobre uma leitura reducionista – que prioriza os planos de uma fotografia ao seu conjunto – e a relação hierárquica entre os textos/enunciados com as imagens, trago a Figura 6, que foi retirada de um exercício denominado **“Geografia no contexto”**. A fotografia apresenta um olhar frontal e panorâmico de uma das orlas da cidade do Rio de Janeiro, paisagem esta conhecida por boa parte da população brasileira, seja por

vivenciá-la ou por reconhecê-la de filmes, novelas ou outras mídias. Logo, uma paisagem familiar que poderia ser atravessada de diversas formas e, a partir de múltiplos olhares. Não obstante, as questões que seguem a fotografia no exercício são as seguintes:

- a) Quais elementos da paisagem mostrada acima compõem o primeiro, segundo e terceiro planos?
- b) A fotografia retrata uma paisagem com predomínio de elementos naturais ou culturais? Justifique a sua resposta
- c) Identifique e escreva o nome de dois elementos naturais que você pode visualizar na paisagem.
- d) Em qual dos planos da paisagem você observa mais elementos culturais?
- e) Pesquise em revistas ou na internet uma imagem em que seja possível identificar os planos da paisagem. Nela, trace a linha dos planos, inclusive a linha do horizonte. Depois, descreva os elementos que constituem cada um dos planos da paisagem e classifique-os como elementos naturais ou culturais. (TORREZANI, 2018, p. 24)

Figura 6 - Paisagem da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 24

Sobre uma mesma imagem e um único exercício, diversas questões me instigaram. O ponto principal aqui não é a negação de uma leitura em planos ou a exclusão de textos ou enunciados relacionados diretamente com as fotografias. A questão central é o reducionismo e o simplismo que esses causam nas leituras de imagens. Ao reduzir essa paisagem a somente três planos: o primeiro com mar, o segundo com construções e o terceiro com vegetação e morro – como direciona a

resposta do professor – a leitura, a interpretação e as conexões entre o social e o natural desaparecem, mesmo ambos estando intimamente interligados.

O relevo, nessa fotografia, desponta como algo acessório e com cunho apenas estético para quem a observa e lê. Mas será que ele ocupa somente esse lugar? Numa lógica de reduzir a leitura da imagem aos seus planos, todos os componentes e elementos nela presentes se tornam acessórios, pois não há uma intencionalidade educativa para pensar e agir com essa paisagem. Há somente uma descrição objetivista que não busca a relação entre os componentes e elementos presentes na paisagem. Pensar com os planos da imagem, portanto, pode ser produtivo se trabalhado maneiras reflexivas e, de certa forma, problematizadoras.

No terceiro plano da imagem, que segundo a definição do livro aparece somente um morro com a presença de vegetações, basta um olhar não tão atento assim para notar há existência de outros elementos além da vegetação. Com por exemplo a presença de inúmeras construções avançando na encosta do morro, mas ao mesmo tempo invisibilizada na descrição da fotografia. Ao não serem visibilizadas, estas construções acabam por não estarem compondo essa paisagem em específico. Mas o que isso pode nos dizer? Será que é somente nessa imagem e nessa maneira de ler as fotografias que essas construções são invisibilizadas? Ou será que isso é consequência de discursos que estão, durante muito tempo e a todo o momento, procurando minimizar e esconder essa parcela da sociedade de maneiras explícitas e/ou, muitas vezes, com discursos tão sutis, como é o caso dessa fotografia?

Ao descrever somente os planos da imagem como algo estático, dicotomizando o natural do cultural, como indica a maior parte das questões desse exercício, o livro não propõe uma “**geografia no contexto**” (como está intitulado o exercício) e nem uma aproximação com o que compreendo como uma educação geográfica. Ele apenas reforça a continuidade de um ensino que, ao mesmo tempo em que se mostra superficial, apresenta inúmeros discursos e dispositivos de poder que reforçam e constroem uma “falsa” superficialidade. Falsa superficialidade esta que direciona e engessa os olhares para as imagens a partir de um determinado foco, buscando respostas específicas e superficiais que priorizam determinados discursos em relação a outros.

Discutir essa fotografia para além dos planos é pensar porque determinadas construções encontram-se em determinadas formas de relevo. Porque nas áreas

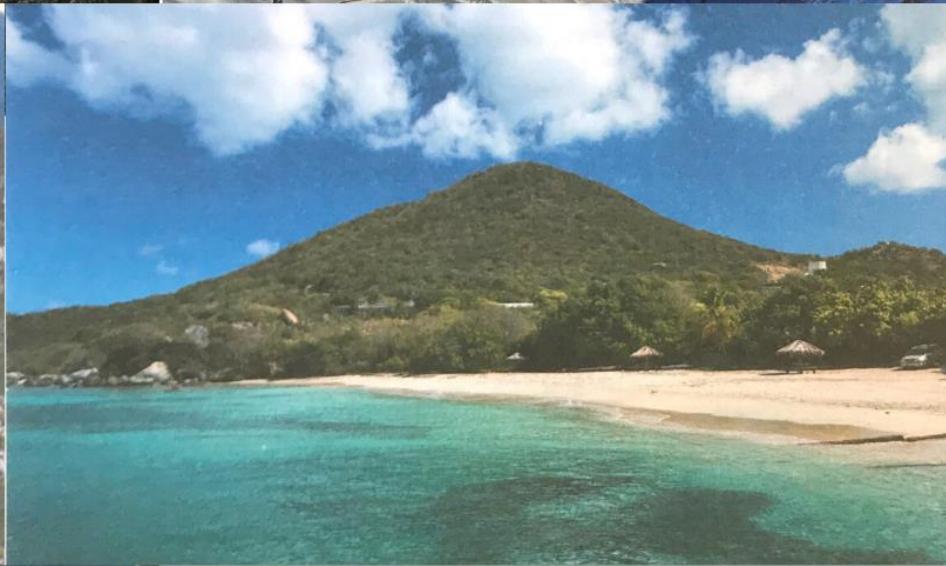
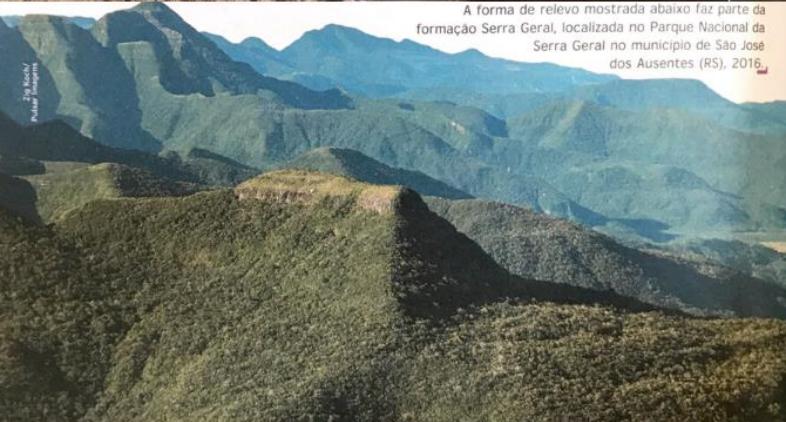
planas com vista direta para o mar, podemos encontrar edificações específicas, tão díspares daquelas presentes na encosta dos morros. Será que todas as pessoas que habitam nessa paisagem (seja na planície litorânea ou na encosta dos morros) possuem o mesmo acesso a praia e ao mar que pode ser identificado no primeiro plano? Essas e outras questões podem surgir quando trabalhamos a potencialidade da fotografia em seu conjunto, pensando em todos os elementos de forma integrada, tanto os pictóricos quanto os sociais, tanto aqueles materializados na fotografia como os contextualizados para além do *flash*. Portanto, mesmo que algumas imagens ainda permaneçam no livro apenas para exercer funções de ilustrações, com o papel de descanso visual, elas não podem ser silenciadas, elas são sempre textos visuais que direcionam para leituras do espaço geográfico a partir de significados ali inscritos (TONINI, 2013).

Para além desses apontamentos, o livro apresenta nesse capítulo uma discussão pertinente ao debate realizado nessa pesquisa, quando discute que as paisagens naturais podem ser construídas por meio da ação humana. Para isso, apresenta durante o texto a fotografia de uma plantação de girassóis e discorre que, mesmo que à primeira vista a imagem remeta a algo natural e seja composta por elementos naturais, as flores ali representadas não nasceram naturalmente, mas foram plantadas por meio de uma ação humana. Logo, apesar de ainda salientar a distância entre o natural e o cultural e não apresentar, de maneira geral, ambos como pertencentes a um mesmo ambiente, o livro inicia uma discussão que pode se tornar um ponto de partida para pensar a integração do natural com o cultural, que ainda é apresentada de forma distante e superficial no livro didático. Assim, abrem-se possibilidades para que as fotografias de paisagens possam ser pensadas e problematizadas por outros olhares e a partir de outras lentes.

Compreendo que ler as fotografias pelas entrelinhas, como aponta Costella (2017), aquelas que não são indicadas pelos textos, subvertendo os olhares, pode ser um caminho difícil para crianças de dez e onze anos de idade, quando percorrido de maneira individual. Logo, essa responsabilidade recai sobre as professoras e professores de Geografia que, com sua formação acadêmica e social, podem experimentar e instigar possibilidades outras com as leituras de imagens. Não é cabível incumbir aos docentes total responsabilidade de buscar e criar caminhos alternativos para subverter os clichês inseridos nos livros e em outros artefatos escolares, tendo em vista as intempéries que estes enfrentam no cenário político e

social no contexto educacional brasileiro. Contudo, acredito que uma formação acadêmica que olhe para as questões educacionais – tanto em disciplinas pedagógicas, como em disciplinas de cunho técnico – seja essencial para a formação de professores e professoras que consigam olhar e ensinar a partir das entrelinhas. Que não se atenham em ensinar apenas as descrições das diferentes formas de relevo, mas que instiguem seus estudantes a pensarem nessas como agentes da sociedade. Relevo esse que é político, onde suas morfologias dizem muito a respeito da estrutura das cidades e das disparidades sociais que encontramos em nossos locais de vivência.

Uma formação de professores e professoras de Geografia que atrele a necessidade do conhecimento científico e técnico à importância social da educação pode ser um primeiro passo da transição de um ensino de Geografia mnemônico para uma educação geográfica atuante e reflexiva em relação às dinâmicas da sociedade. Ao aceitar e possibilitar, portanto, que notórios saberes atuem na educação básica e discutam questões geográficas, oportunizamos a proliferação e sustentação de clichês nas salas de aula. Assentimos as leituras reducionistas das fotografias das paisagens e do relevo e possibilitamos que discussões que há muito tempo encontram-se invisibilizadas continuem sem protagonismo e sem destaque em livros didáticos e na disciplina de Geografia. O que necessitamos é subverter tais olhares e atitudes que nos fazem nadar contra a correnteza e nos distanciam do que realmente é ensinar e pensar geograficamente.



6.1.3 Montanha, planalto e planície. Que relevo estamos representando?

Nesse momento volto meus olhares para as fotografias de relevo apresentadas no capítulo quatro, destinado propriamente à discussão desse tema. Mesmo que as questões acerca da leitura das paisagens continuem aparecendo e se destacando nas fotografias no decorrer de todo o livro, aqui, nessa seção, procuro me debruçar mais precisamente nos sentidos e nas representações de relevo que essas movimentam, tendo como intenção perceber como as fotografias estão sendo apresentadas e quais os possíveis sentidos e percepções que estão sendo vinculados com esses discursos.

Nesse sentido, utilizo das palavras de Tonini (2003) para destacar que “o interesse não é examinar os significados trazidos pelo livro didático com o objetivo de questionar a correspondência entre ele e uma suposta verdade, mas analisar como ocorre a produção [de uma] rede de regularidades” (2003, p. 37). Pois todas as fotografias de relevo que são apresentadas no livro correspondem a determinadas paisagens do espaço geográfico que existem no mundo real e, portanto, são verdadeiras. Contudo, a questão central para pensar essa seção é se essas fotografias produzem uma rede de regularidade em relação ao relevo como componente da paisagem, e quais ideais de relevo que são produzidas discursivamente pelas fotografias para aqueles que irão utilizar o livro didático, sejam eles/elas, professoras, professores, pesquisadores ou estudantes em geral.

Inicio, portanto, a análise referente ao capítulo quatro do livro didático “O relevo, as águas e as paisagens”, apresentando o ponto que mais me saltou aos olhos quando folhei e me deixei ser envolvida pelas suas páginas. Mesmo com apontamentos e análises próprias a determinados segmentos, que serão feitos nas próximas páginas, houve um elo comum a todos eles: o fato de as fotografias de relevo, em geral, não apresentarem ou apresentarem de forma muito superficial a ação humana nas suas paisagens. Independentemente da discussão abordada no decorrer do capítulo, as fotografias que retratam as formas de relevo ou as ações que o envolvem não expõem a presença humana, ou quando expõem, está como algo acessório (há exceções e estas serão discutidas na seção seguinte). Logo, é possível perceber a relação que a Geografia do mundo contemporâneo, imagético, tecnológico e multifacetado possui com aquela Geografia determinista e naturalista do século XIX, que compreendia a natureza como algo exterior aos seres humanos

e/ou como um agente que, ao ser determinista, modifica e estabelece hierarquicamente as relações entre estes e a natureza.

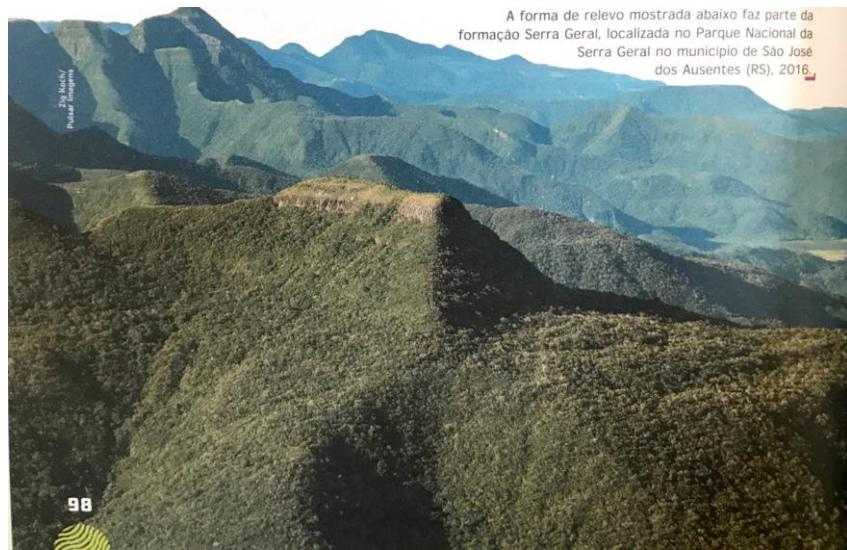
Logo na abertura do capítulo, temos, em duas páginas, a presença de uma foto que, teoricamente, representa o que é o relevo terrestre, ou pelo menos uma parcela deste. Na imagem é possível observar a presença de um vale, escavado por um rio sinuoso, somente com vegetações rasteiras e o que aparenta ser neve no topo das montanhas (Figura 7). Algumas páginas a frente, encontramos a definição de vulcanismo e o resultado da ação desse agente para a formação do relevo terrestre e do Brasil e, para representá-lo há uma imagem aérea de parte da Serra Geral (localizada em São José dos Ausentes – Rio Grande do Sul), também esculpida em montanhas, com a presença de vegetação nativa (Figura 8).

Figura 7 - Abertura do capítulo sobre relevo



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 94 e 95.

Figura 8 - Ação da atividade vulcânica no Brasil - Serra Geral



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 98.

Ambas as fotografias retratam formas de relevo comumente encontradas no cotidiano de muitas/muitos estudantes do Brasil, como a presença de vales e morros/serras. Essas formas estão situadas, muitas vezes, em áreas urbanas que possuem rodovias, edificações, comércios e serviços em geral. Contudo, quando representadas de maneira a silenciar o componente humano e, principalmente, quando as demais fotografias seguem esse mesmo padrão, torna plausível a criação de uma rede de regularidades. Esta rede, ao reproduzir especialmente fotografias de paisagens “naturais”, auxilia na construção de um ideário que comprehende as formas de relevo, em grande parte, como morfologias distantes da realidade das cidades e que apresentam somente componentes e agentes estritamente naturais.

Além dessas imagens, muitas outras no decorrer do livro e desse capítulo em especial representam o relevo sem a presença da ação humana. Contudo, algumas merecem um olhar especial em relação aos discursos que carregam e às suas potencialidades em formar o ideário imagético do que são as morfologias de relevo.

Ao apresentar as ações erosivas, novamente a relação – quase que de dependência – entre as fotografias e o fragmento textual é evidenciada. De maneira geral, no livro a foto não fala por si, mesmo que saibamos que todas as fotos são produtoras de discursos acompanhadas ou não de textos. Assim, como ocorre nas imagens de paisagens, aqui, no capítulo destinado ao relevo, o escrito direciona o que deve ser visto e como deve ser compreendido, construindo caminhos simbólicos

para que o encontro com a fotografia seja preciso e, de alguma maneira, não se torne incomodativo. Sendo assim, há uma explicação teórica acerca de cada agente erosivo e, em seguida, para exemplificar e comprovar, temos uma fotografia do mesmo.

Quando o livro aborda sobre os grandes comportamentos de relevo e apresenta determinadas fotografias, como a Figura 7, é compreensível o distanciamento do componente humano, visto que, além do conhecimento, essas imagens possuem também um caráter estético para atrair a atenção dos estudantes, principalmente quando localizadas como abertura de capítulos (como é o caso da Figura 7). Entretanto, quando o livro discorre sobre a ação dos agentes exógenos na dinâmica de formação do relevo, por exemplo, esse distanciamento entre o humano e o “meio natural” fica ainda mais evidente. Nesse contexto é perceptível o silenciamento da ação antrópica como sendo um desses agentes e, tanto ela como os demais acarretarem fenômenos naturais e sociais nas formas de relevo, que afetam diretamente e cotidianamente os espaços de vivência das/dos estudantes.

O relevo, os agentes erosivos e os demais fenômenos que o envolvem não são compreendidos como agentes políticos integrantes da sociedade, mas como pano de fundo alheio às dinâmicas dessa, já que são descritos textualmente e imageticamente relacionando-os ao essencialmente natural. Nesse sentido, quando o livro discorre sobre a ação erosiva dos rios, por exemplo, é conceituado que a força das águas “ocasiona alterações no relevo ao carregar sedimentos, promovendo o alargamento ou aprofundamento dos cursos de água” (TORREZANI, 2018, p. 107). Em linhas gerais, tais representações, sejam elas fotográficas ou textuais, nos reforçam a ideia de que essas ações e fenômenos são exteriores aos seres humanos e que, de certa forma, não estão relacionadas com o viver na sociedade.

A ação das águas fluviais, por exemplo, que transportam e depositam sedimentos no decorrer do curso natural de um rio e que possuem épocas de cheias e secas (que alteram a dinâmica do ambiente onde estão) são encontradas, muitas vezes, no interior de grandes cidades. Essas dinâmicas interferem diretamente na forma como a sociedade se organiza e, ao relacionar a ação dos rios somente ao seu espectro natural, perde-se a potencialidade de discuti-lo de forma ampla e orgânica.

No início do ano de 2020, foram noticiados ao longo de várias semanas¹⁷, problemas com inundações nas cidades de Minas Gerais (principalmente na região metropolitana de Belo Horizonte) por conta da quantidade de chuvas ocorridas no primeiro mês do ano. Tal questão nos mostra que a dinâmica dos rios, por exemplo, não é algo externo aos seres humanos, mas que estes estão a todo momento interligados e, de certa forma, são dependentes. Cidades como Belo Horizonte, por exemplo, iniciaram seu crescimento ao redor dos rios e, com o desenvolvimento e crescimento destas, principalmente na alteração do uso e na demanda por meios de transporte, novas configurações urbanas foram sendo criadas. Atualmente, Belo Horizonte (e tantas outras cidades) possui quase todos os seus rios urbanos canalizados para que fosse possível, no decorrer das décadas, corresponder e adequar-se ao crescimento urbano. Assim, o que há décadas era somente um rio que transportava e depositava seus sedimentos na sua foz, hoje faz parte de toda uma rede urbana que, mesmo não sendo visto, atua e sofre as consequências desta.

Além disso, outra questão há de ser destacada quando relacionamos a ação dos rios, do relevo e dos seres humanos nos ambientes urbanos. Em determinadas áreas da cidade, principalmente nos centros, os elementos denominados naturais são normalmente apagados, mascarados e escondidos (Henrique, 2009) para se adequarem ao desenvolvimento urbano e ao crescente contingente populacional. Nesses ambientes “rios e outros corpos d’água são canalizados e avenidas são construídas nos fundos dos vales, pensando-se apenas na fluidez do trânsito” (HENRIQUE, 2009, p. 118). Sendo assim, a estrutura urbana, no seu desenvolvimento, apresenta alterações históricas nas morfologias fluviais, seja pela canalização e retilinização dos rios ou pela ocupação desordenada de leitos ainda não revestidos. Tais diferenciações como o uso e adequação dos corpos d’água ao desenvolvimento urbano demonstra que o diferente trato com os canais fluviais pode ser considerado um dos fatores que demonstra a existência de múltiplas cidades dentro de uma só. Partindo dessa concepção, Baptista e Cardoso salientam que

[a canalização e retificação dos rios], na maioria das vezes, reflete as condições da “cidade formal”, coberta por infraestrutura urbana e com ruas

¹⁷ Mais informações acerca do ocorrido podem ser encontradas em noticiários locais e nacionais, como os seguintes: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/12/chuva-provoca-alagamentos-em-pelo-menos-21-cidades-do-sul-de-mg.ghtml> e <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/02/28/chuva-causa-alagamento-em-varias-regioes-de-belo-horizonte.ghtml>. Acesso em: 05/05/2020

e avenidas implantadas ao longo das canalizações fluviais e interceptores de esgotos [...]. [A ocupação desordenada], ao contrário, representa um cenário mais grave, uma vez que, de forma geral, está associada à ocupação de assentamentos precários, reconhecidos como a “cidade informal” [...]. Segundo Grostein (2001), as condições de degradação dessas áreas, que crescem e se consolidam na ilegalidade urbana, exacerbam os seus problemas ambientais e sociais (BAPTISTA; CARDOSO, 2013, p. 135)

A partir dessa concepção é possível considerar que ao discutir o fluvial pelo fluvial ou a forma pela forma não contribuímos com a educação geográfica, mas auxiliamos na sustentação de um ensino de Geografia alheio às questões sociais, pautado na memorização de conceitos e fenômenos específicos que não estabelecem, diretamente, relações entre si. Ao estudar os agentes erosivos, se faz necessária a compreensão de suas definições e dinâmicas essencialmente físicas, mas também é necessário expandir a abordagem para como estes atuam na sociedade, visto que as diferentes dinâmicas naturais e sociais que o relevo está submetido podem implicar em circunstâncias distintas de apropriação do espaço urbano por populações com condições e visibilidades sociais diferentes.

Além dessas questões, o livro aborda, também nesse capítulo, a ação erosiva relacionada diretamente com a questão humana, destacando principalmente o desmatamento nas encostas de morros, que, ao ocorrer, pode causar deslizamentos de terras e outros danos ambientais e sociais. Esta discussão encontra-se inserida e atrelada a outras (que englobam o relevo e ação humana) no decorrer do livro, e irei me debruçar mais sobre ela na seção seguinte.

Assim como a representação dos agentes modeladores do relevo pelas fotografias encontram-se diretamente conectadas com os fragmentos textuais, a conceituação das próprias morfologias segue este mesmo padrão. Tal movimento se torna perceptível quando temos a conceituação dos grandes compartimentos¹⁸ e das formas de relevo. A presença de fotografias sequencialmente às suas conceituações textuais demonstra a representação do descrito, mas muito mais que isso. Institui a comprovação entre o texto e a realidade, o que discursivamente busca demonstrar uma veracidade do que é apresentado.

De certa maneira, as representações das morfologias de relevo, conforme indica a Figura 9, representam a realidade de alguma porção do espaço, contudo, ao

¹⁸ Há uma divergência na conceituação e compreensão do que são formas e compartimentos de relevo. Esses são percebidos de maneiras distintas em relação a porção do espaço que ocupam e na sua hierarquia morfológica. Tal problematização pode ser encontrada em SANTOS, 2017.

fazerem parte de uma rede de regularidades (Tonini, 2003), elas, além de nos comprovarem as definições textuais, nos direcionam imageticamente a pensar o que é o relevo e como são as suas morfologias. E é precisamente nesse ponto que encontramos uma das fragilidades ao discutirmos o tema, pois, ao nos apresentar imageticamente que o relevo é o que observamos nas fotografias abaixo, acabamos construindo um ideário que prioriza e, de certa forma, leva a compreensão do relevo como sendo um componente essencialmente e unicamente “natural”, físico e sem relações diretas com a ação dos seres humanos e da sociedade como um todo.

Figura 9 - Representações de depressão, planalto, planície e montanha segundo o livro Vontade de Saber Geografia

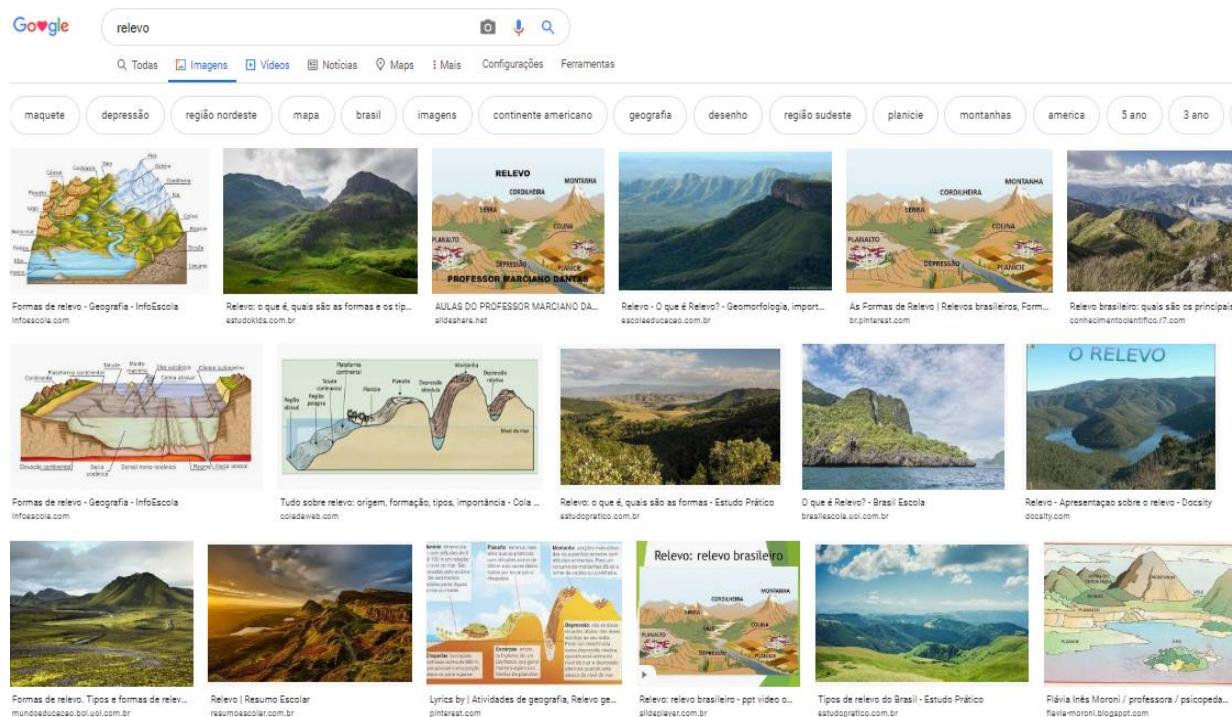


Fonte: TORREZANI, 2018, p. 111 e 112. Organização: Larissa Anjos Santos (2020).

Mesmo nos encontrando atualmente em uma era imagética, em que as imagens possuem um protagonismo discursivo no dia a dia das pessoas, substituindo, em muitos casos, até os próprios textos, nos livros didáticos ainda nos deparamos com a relação entre texto e imagem muito entrelaçada, onde a imagem, por si só, não possui protagonismo. Essa relação auxilia na criação e sustentação de diversos clichês. Estes reduzem e limitam os nossos olhares e nossas percepções para como as formas de relevo podem agir e sofrer a ação da/na sociedade e, como nós, seres humanos, somos dependentes e atuantes em relação a elas.

Com apenas uma procura no site de pesquisas Google com a palavra “relevo”, podemos compreender, como apresenta a Figura 10, que estamos a todo momento inseridos num clichê que comprehende essas morfologias como algo distante dos seres humanos. Em sua maioria, as fotografias de relevo são relacionadas como vastas planícies verdes (em muitos casos com um rio cortando a paisagem) ou como áreas de morros ou montanhas, também com o predomínio de vegetações verdes e sem a relação e interferência direta dos seres humanos. A construção desse clichê – que identifico e nomeio como “verde e alto” – não se torna algo exclusivo dos livros didáticos, e estes não são os únicos artefatos culturais que direcionam e constroem essa concepção clichê do que é o relevo.

Figura 10 - Representação de relvo no site de pesquisas Google



Fonte: Google imagens. Imagem capturada dia 25/04/2020

A construção de uma rede de regularidades que comprehendem o relevo como *verde e alto* é resultado da ação de discursos propagados em diferentes contextos e por múltiplos agentes. Hollman (2014) problematiza essa questão ao discorrer que a construção do ideário imagético em relação ao determinado tema é formado a partir de relações estabelecidas entre múltiplas imagens, textos e outros dispositivos de poder. Esse processo leva em consideração o fato de que o significado de uma imagem não está atrelado somente a ela ou em quem a capturou, mas faz parte de

um entremeado de tantas outras imagens que se entrelaçam e se fortalecem na construção de um discurso único e/ou supostamente verdadeiro acerca das diferentes percepções do mundo. Desse modo, as fotografias de relevo presentes nos livros didáticos se tornam peças de um grande quebra cabeça, composto por diferentes imagens e textos, de distintos meios de comunicação e artefatos culturais, que diariamente nos direcionam a produzirmos e reproduzirmos pensamentos clichês que envolvem esse tema.

Partindo da concepção de que o ideário imagético relacionado ao relevo é uma construção discursiva atrelada a múltiplas facetas e dispositivos, compreendo que as análises aqui realizadas não podem adotar somente um olhar corretivo para com o livro. Este não atua como vilão e nem como o salvador da educação brasileira, mas faz parte de uma rede de outros dispositivos que estão sujeitos a legislações e relações de poder no que tangem sua construção. Além disso, pesquisar com as imagens é pensar por meio de propostas e não por intervenções corretivas, criando e expandindo possibilidades para pensar e discutir a educação geográfica. Portanto, as análises realizadas nessa pesquisa não possuem como propósito a rejeição à utilização das fotografias clichês presente nos livros didáticos, ou a crítica total na relação entre imagens e textos. Essas continuarão existindo, tanto nos livros didáticos, como em diversos outros artefatos culturais da nossa sociedade. Nesse sentido, Firmino e Martins (2017) reiteram que:

Perceber a existência de clichê nas imagens e querer lidar com eles não é indicar um culpado, um erro, ou uma vontade de orientação sobre o outro. Não é evidenciar tal questão para então indicar direções corretas a pessoas. Mas sim saber como o pensamento se orienta e como ele opera, pois lidar com o processo de ser orientado é uma condição primordial para discutir formação, nesse caso, formação no ensino de Geografia (FIRMINO; MARTINS, 2017, p. 110).

É necessário perceber, portanto, que convivemos diariamente com as imagens e pensamentos clichês e operar com elas é uma desconstrução gradual. Perceber que, mesmo que em pequenas escalas de abordagem, estamos inseridos num contexto amplo e que nele somos direcionados a olhar e pensar as imagens de acordo com as relações construídas na sociedade ao longo da história. Portanto, para além da negação da utilização dessas imagens, precisamos atravessá-las e movimentá-las, tanto nos nossos olhares como pesquisadoras e pesquisadores, mas também como docentes, na prática pedagógica em salas de aula.

Tencionando esse processo de desconstrução, a escolha das fotografias utilizadas para abertura dessa subseção se deu como possibilidades para pensar e movimentar as imagens contidas no livro didático. Esse compilado possui a intenção de causar estranhamentos e possibilidades no olhar para com o relevo. No primeiro momento, ao olhá-las de maneiras isoladas e espaçadas nos livros didáticos, tais fotografias podem se destacar como um descanso visual ou até não lhe causar estranhamentos. Isso é possível pois elas fazem parte de um ideário imagético do que é e como se representam as formas de relevo. Esse ideário é construído e modelado por meio de discursos propagados em diversos artefatos culturais e em múltiplos segmentos da sociedade. Contudo, ao pensá-las na sua totalidade como parte integrante de um contexto amplo, essas imagens começam a nos dizer mais sobre como fomos ensinados e direcionados a compreendê-las, descrevê-las e reproduzi-las.

Ao trabalhar com as tramas discursivas presentes nas fotografias do livro, se faz perceptível a possibilidade de existência de redes de regularidades que reafirmam e, de certa maneira, fortalecem o ideário que carregamos historicamente, tanto na ciência geográfica, como no cotidiano em sociedade: de que o relevo é algo substancialmente natural, verde e desprovido da presença humana. Contudo, essa rede de regularidades não é produzida apenas por fotografias e textos presentes em livros didáticos de Geografia. Esses artefatos, sozinhos, não constroem e direcionam os olhares e percepções clichês para com o relevo, estas são produzidas a partir da relação de múltiplos dispositivos de poder que estão presentes em todas as esferas da sociedade, sejam elas educacionais, midiáticas ou políticas.

Portanto, trago como possibilidades para discutir e pensar o relevo, um novo compilado de fotografias que mesclam ao mesmo tempo imagens clichês e representações outras do espaço geográfico. Imagens estas que normalmente não se encontram atreladas as discussões sobre relevo nos livros didáticos de Geografia. Nesse sentido, pensar tal tema em um contexto amplo, expandindo o olhar e movimentando os clichês, não é somente uma possibilidade na ciência geográfica, mas uma necessidade. Ao silenciarmos as questões políticas e sociais na qual o relvo está envolto, contribuímos para a sustentação dos clichês e para a manutenção de um discurso que coloca os conteúdos “físicos” somente como planos de fundo e não como agentes políticos e transformadores da sociedade, como os mesmos são.



6.1.4 Enfim aparecemos! A relação estabelecida entre a ação humana e o relevo

Até o momento as discussões e análises acerca das fotografias de relevo apresentadas no livro versaram, dentre outras questões, sobre o distanciamento das morfologias e dos agentes do relevo em relação às atividades humanas, principalmente no capítulo destinado à discussão sobre o relevo. Contudo, em capítulos específicos, os temas considerados “físicos” estreitam sua relação com o componente humano, pois nesses espaços a centralidade temática está vinculada à ação humana e não aos aspectos físicos em especial. Nesse sentido, quando o propósito do capítulo está na conceituação e discussão acerca das morfologias de relevo e dos fenômenos relacionados a estas, o componente humano não aparece com destaque, mas quando o objetivo é contextualizar a construção do espaço geográfico num sentido amplo, o relevo e a ação humana entram em contato.

É partir dessa percepção, portanto, que essa subseção é estruturada, trazendo os apontamentos observados e analisados nos capítulos 6 e 7 do livro didático (“a natureza e a sociedade nas paisagens” e “a sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico”, respectivamente), que versam sobre as relações entre a construção e organização do espaço geográfico e a ação dos os “aspectos naturais” nesse processo.

A escolha por não analisar todos os capítulos do livro didático parte do pressuposto que este é um artefato plural e heterogêneo que versa sobre múltiplos temas, permeando e discutindo as diferentes áreas da ciência geográfica de forma fragmentada em seus capítulos. Tendo em vista essa organização curricular e a problemática da pesquisa, não cabe, nesse momento, estabelecer olhares analíticos a todas as fotografias de relevo presentes no livro, bem como suas relações com a sociedade, pois há capítulos em que a autora discorre sobre determinados temas, como clima e vegetação, de maneira específica e direcionada.

Ao folhear e percorrer as páginas dos referidos capítulos foi possível perceber que a forma como a autora se posiciona em relação ao relevo e à sociedade é de certa forma restrita e superficial, assim como os conteúdos que permeavam os demais capítulos. Tal superficialidade não é uma marca somente da autora ou de outros autores de livros didáticos, mas resultado de uma construção social e discursiva que percorre o tema desde os primórdios da ciência geográfica e que

reverberam, ainda atualmente, na maneira como absorvemos e reproduzimos esses discursos.

Nesses capítulos, portanto, o vínculo entre relevo e a sociedade se estabelece em dois únicos planos: o primeiro que versa sobre as modificações e adequações das diferentes formas de relevo ao uso humano – em específico nas cidades e centros urbanos. E o segundo, que mesmo estando relacionado diretamente com o primeiro, aborda de maneira mais específica o estabelecimento de diferentes usos do relevo para fins econômicos, principalmente no que tange o manejo da agricultura em distintas morfologias.

Abro a discussão acerca do primeiro plano ressaltando que a relação entre as mudanças nas “paisagens naturais” com o crescimento das cidades e a necessidade de adaptação do ser humano é pauta em apenas uma página desse capítulo. Nela, discute-se a criação de túneis para facilitar a locomoção, mesmo quando as formas de relevo, como os morros, impeçam naturalmente a passagem. E, além disso, discorre acerca da criação de moradias adaptadas as diferentes paisagens, exemplificando as palafitas.

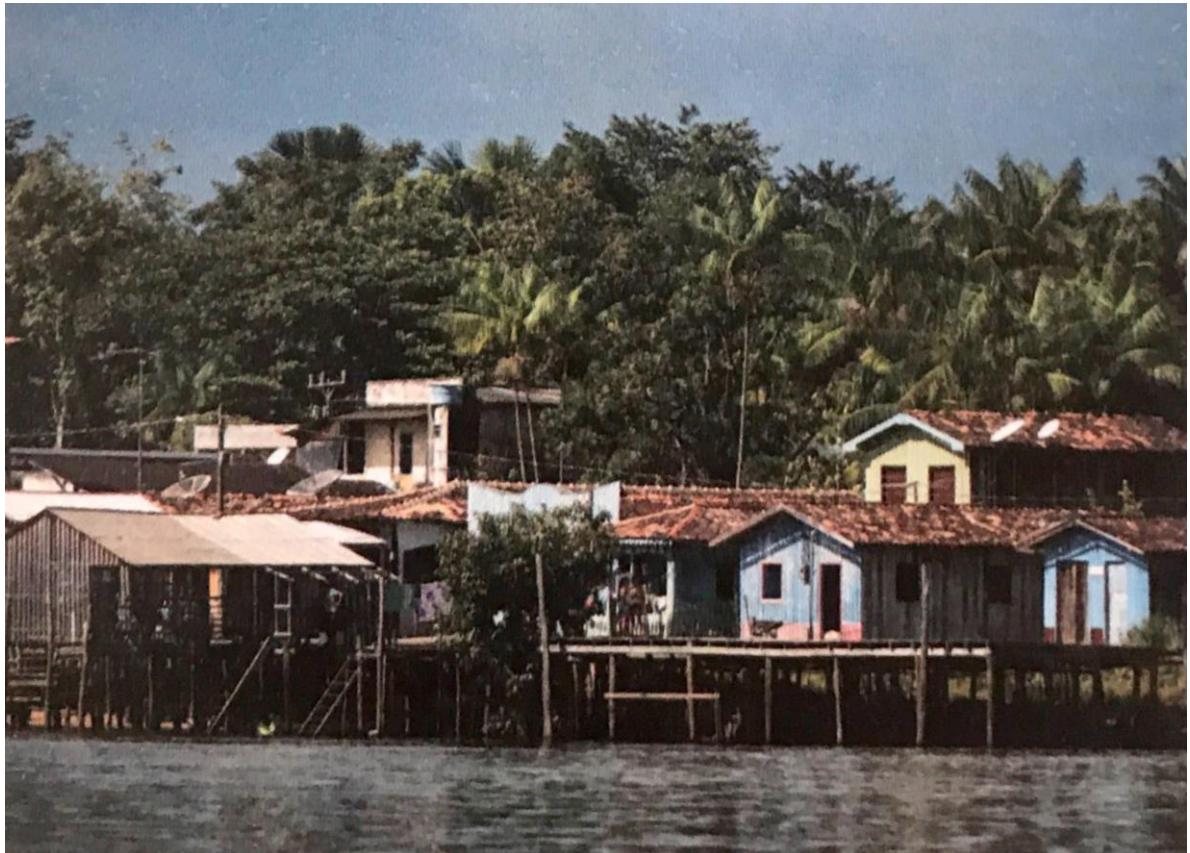
Como já ressaltado anteriormente, tais discussões estão apresentadas de forma superficial nos textos, e sozinhas não estimulam um pensamento reflexivo acerca das condições e dos diferentes acessos e usos das formas de relevo. Segundo um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁹, no ano de 2020 o Brasil contabilizava cerca de 65 milhões de domicílios ocupados por mais de 200 milhões de pessoas. Desse total de residências, 7,8% podem ser consideradas irregulares, ou seja, moradias localizadas em áreas como as favelas, baixadas, ressacas, palafitas e dentre outras (IBGE, s.d.). O que todas essas áreas possuem em comum? Estão localizadas em formas de relevo que possuem dinâmicas que, de certa forma, podem ser prejudiciais às condições humanas quando não estabelecidas de maneira segura. As áreas de fundo de vale, as baixadas e as planícies de inundação, que ficam próximas aos leitos dos rios, geralmente são habitadas pela população de baixa renda. Além das encostas de morros ou também áreas que sofrem com fenômenos frequentes relacionados a ação das chuvas e/ou dos rios e mares.

¹⁹ Dados disponíveis em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/brasil-tem-mais-de-5-milh%C3%B5es-de-moradias-irregulares-diz-ibge-1.424317>. Acesso em: 20/06/2020

Quando o livro reduz as modificações e adaptações do relevo às questões meramente materialistas e estéticas, a educação geográfica se perde. Pensar sobre o uso das formas de relevo e, nesse caso, sobre suas modificações, é refletir como tais espaços estão sendo utilizados pela sociedade e como se dá a organização política e social destes. Ao silenciar as moradias irregulares e as demais maneiras de apropriação das morfologias de relevo, sejam elas em morros ou fundos de vale, silencia-se também a possibilidade de estudantes que vivem nessas áreas se sentirem representantes do espaço geográfico e, além disso, auxilia na sustentação de diversos clichês que envolvem tais áreas.

Retomando a leitura analítica do capítulo em questão, ao abordar as moradias em palafitas, por exemplo, o livro apresenta a Figura 11e, juntamente a ela, o seguinte fragmento textual: “existem moradias humanas, as palafitas, que foram adaptadas para serem erguidas sobre estacas de madeira às margens de rios como uma forma de adaptação à hidrografia” (TORREZANI, 2018, p. 183).

Figura 11 - Moradias em palafitas



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 183.

A explicação textual na qual a imagem nos diz sobre um tipo de moradia muito comum no território brasileiro, tendo em vista a extensa rede hidrográfica existente no país. Contudo, ao tratá-la de maneira meramente ilustrativa e comprovatória, o livro silencia discussões que deveriam fazer parte de um pensar e agir geográfico. Será que todas as construções em palafitas no Brasil são realizadas de maneira eletivas, pautando-se em princípios herdados da cultura indígena e buscando apenas uma adaptação à hidrografia da região? Ou será que, em muitos casos, ela é o reflexo de políticas públicas de habitação ineficientes e/ou derivadas de problemas de saneamento básico enfrentados por milhares de brasileiros e brasileiras nos grandes centros urbanos? Será que as/os estudantes que habitam essas moradias compreendem as dinâmicas naturais que ocorrem nesse ambiente e o porquê de morarem nesses ambientes e não em outros?

É indispensável, portanto, que a Geografia como uma ciência que estabelece as relações entre a “natureza” e a sociedade, abra espaço para que temas como a segregação urbana sejam problematizados em suas múltiplas abordagens, desde o ensino fundamental. A organização habitacional na sociedade em geral não é realizada de maneira voluntária e está longe de ser igualitária. Os centros urbanos possuem espaços em que as questões sociais e raciais são determinantes para as condições de moradia e lazer, interferindo, portanto, no que teria de ser um acesso igualitário por todas as camadas da sociedade.

Estas questões são percebidas e materializadas no cotidiano dos próprios estudantes em seus múltiplos locais de vivência. Muitas vezes, esses silenciamentos são propagados na sociedade de forma sutil, por meio de discursos clichês encontrados nos diversos artefatos culturais. E, quando silenciadas, seja por meio de fotografias ou textos, continuam sustentando e ampliando uma realidade segregacionista que é produzida historicamente por meio da propagação dos clichês e das relações de poder que fortalecem essas diferenciações.

A Figura 12, no contexto em que está inserida no livro, apresenta e contribui para pensarmos essa questão.

Figura 12 – Fotografia destinada à realização de exercícios



Fonte: TORREZANI, 2018, p. 190.

A fotografia acima é o ponto central de um dos exercícios do capítulo 6. Relacionada a ela existem dois questionamentos direcionados aos estudantes: a primeira pergunta solicita que as/os estudantes descrevam os elementos naturais e culturais da imagem e, para complementar, solicita a explicação da relação existente entre a natureza e a sociedade observada na fotografia. Tais questionamentos seguem um padrão semelhante aos exercícios propostos no capítulo destinado ao relevo, apresentando, de certa forma, um distanciamento entre as questões sociais e as morfologias do relevo.

Múltiplos olhares e percepções poderiam ser debatidos e problematizados a partir desta imagem, principalmente se pensada num contexto que comprehende inúmeras outras imagens às quais estamos sujeitas diariamente. Contudo, os direcionamentos textuais – tanto nessa questão em específico, como em outras no decorrer do livro – permanecem silenciando a discussão acerca da apropriação das formas de relevo e direcionando olhares superficiais para com elas.

Ao solicitar a relação entre natureza e sociedade na fotografia, o livro destaca como resposta correta a retirada de vegetação para a construção de casas próximas à praia. Esse direcionamento reduz o olhar à uma percepção objetivista da Geografia. Percepção esta que destaca as mudanças na paisagem, mas sem um olhar que as contextualize como resultado de diversos agentes e discursos históricos que permeiam a sociedade e que, de certa forma, a organizam da forma como

estamos habituados. Sem uma problematização das mudanças nas paisagens e no uso das morfologias do relevo pelas distintas camadas da sociedade, continuaremos refletindo e replicando discursos que, mesmo sutis, reforçam a continuidade de uma sociedade segregacionista e desigual.

No segundo plano da discussão, relativo ao direcionamento econômico que o relevo possui, o livro destaca principalmente a agricultura como uma economia ligada à apropriação do relevo. Em relação a esse segmento, discorre-o de forma segmentada, ou seja, abordando a agricultura na perspectiva do relevo e do clima separadamente, discutindo as características e interferências de cada um desses agentes nas atividades agrícolas.

De certa forma, mesmo que fragmentando o tema, é possível desenvolver uma discussão abrangente sobre a utilização da agricultura em diferentes terrenos e em diversas culturas, pois ambos são apresentados sequencialmente no capítulo 6. Contudo, quando contextualizada especialmente com o relevo, aborda-se somente os cultivos realizados em áreas que possuem determinada inclinação, como o cultivo em curvas de nível e o terraceamento. A discussão acerca destes contribui para um pensamento geográfico, tendo em vista que o próprio livro contextualiza que as atividades agrícolas são um dos pilares da economia nacional e, portanto, estão presentes em boa parte do território brasileiro.

Contudo, ao abordar somente os cultivos realizados em áreas íngremes, reduz-se essa atividade econômica em apenas uma das suas múltiplas relações com as morfologias terrestres. Além disso, tendo em vista a progressão das discussões e das fotografias utilizadas no decorrer do livro, é possível perceber que a relação direta com o clichê verde e alto se mantém, assim como ocorria nos demais capítulos analisados. Assim como nas fotografias e nas conceituações textuais próprias ao tema relevo, no capítulo destinado às relações entre natureza e sociedade, o livro reforça o clichê que considera o relevo sendo essencialmente os terrenos altos.

Nas fotografias presentes no livro – estejam elas no capítulo destinado ao relevo ou nos que versam sobre a relação entre a organização espacial e os aspectos físicos – encontramos distintas morfologias que poderiam ser explicadas facilmente pela Geologia ou pela Geomorfologia, contudo, pouco nos dizem acerca da Geografia e da educação geográfica. Uma ciência que possui como base a relação entre ser humano e natureza, a interface do natural com o social, não

poderia explicar sobre as formas de relevo somente por meio de fotografias que as distanciam da realidade social que nos encontramos, mas pensá-las como agentes políticos que estão a todo o momento agindo e sofrendo a ação na/da sociedade. Para isso, devemos começar a praticar o estranhamento com essas fotografias e compreender o relevo como algo amplo e que está inserido em todas as parcelas da sociedade, desde áreas urbanas, em suas interfaces elitistas e excludentes, até em áreas rurais, com os seus distintos usos e funções da terra. Outras imagens além do clichê podem nos fazer pensar e conceituar o que é quais as relações existentes entre o relevo e a sociedade.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: QUESTÕES PARA REFLETIR E PROGREDIR...

Pensar o elo entre relevo, paisagem, fotografias e educação é algo que permite múltiplos olhares e discussões. Cada pessoa ao ler este trabalho pode se sentir atravessada e inquieta por questões específicas e singulares. Muito além da procura por respostas, esse trabalho pretende instigar o pensamento e criar possibilidades outras para o encontro com o tema relevo no ensino fundamental. Nesse sentido, não defino essa sessão como uma conclusão, mas como considerações de uma pesquisa que, por mais que finalizada, ainda se encontra inacabada, podendo servir como ponto de partida para outros escritos, olhares e perspectivas com as fotografias de relevo na educação geográfica.

O estudo e as reflexões acerca do relevo na Geografia não andam sozinhos, e analisar as fotografias de paisagens que representam o relevo como uma de suas dimensões é uma ação fundamental à educação geográfica nos dias atuais. Ao estudar esse tema, questões como espaço e paisagem encontram-se entrelaçadas – para não dizer agregadas. A paisagem e o relevo, desde os primórdios da ciência geográfica, possuem relações intrínsecas. Nos estudos de Humboldt era impossível desvincilar uma categoria da outra, além disso, as imagens (sejam elas pinturas, croquis, fotografias e desenhos) apresentaram e apresentam significativa importância tanto para representação das paisagens como para o relevo.

No decorrer do percurso histórico da ciência geográfica o conceito de paisagem apresentou diversas modificações teóricas nas correntes de pensamento que foram emergindo. Em contrapartida, o relevo e as suas representações pouco tiveram modificações conceituais. No livro didático analisado, por exemplo, a definição utilizada para descrever o relevo está baseada no “conjunto de formas variadas da superfície do nosso planeta” (TORREZANI, 2018, p. 96), mantendo-se próxima à definição utilizada na modernidade e sustentada a partir de bases geomorfológicas.

Compreendendo a relevância de Humboldt para a ciência geográfica e relacionando seus estudos com a compreensão do relevo como componente da paisagem, é perceptível a semelhança entre as imagens utilizadas por ele para definir o que chamamos de paisagens naturais e as empregadas para representar as morfologias do relevo atualmente. Desde os estudos de Humboldt até os livros

didáticos de 2020, ainda encontramos fotografias que apresentam essencialmente um relevo alto e verde. Esse perfil corrobora e fortalece o ideário das paisagens naturais e idílicas defendidas e retratadas pela Geografia determinista do século XVIII e XIX, mas que, no século XXI, com todas as modificações sociais e físicas que ocorreram, não correspondem à realidade.

A questão que direcionou essa pesquisa não parte da negação à existência dessas paisagens e morfologias, mas da compreensão de que o espaço se encontra em constante transformação e que, a partir disso, devemos pensá-lo por meio das mudanças histórias, sociais e culturais às quais esse se submeteu ao longo da história. A sociedade anterior à Primeira Revolução Industrial possuía uma relação com as formas de relevo de um modo totalmente díspar das cidades contemporâneas. O relevo, num mundo pós-revolução industrial, com o advento do capitalismo e a necessidade de crescimento das cidades, se configurou ainda mais como uma potência política que sofre e age sobre as dinâmicas das sociedades. Contudo, ainda o encontramos sendo representado como um relevo passivo, estético e que atua fundamentalmente como de pano de fundo para as ações humanas.

A sustentação dessas representações vem se fortalecendo a partir de discursos vinculados tanto por textos como pelas imagens. Linguagens estas que estão presentes no cotidiano e que são produtoras de sentidos por meio de diferentes artefatos da cultura, como os livros didáticos, páginas da internet, televisão e outros. Ao analisar o livro didático, principalmente no capítulo destinado à conceituação e discussão do relevo, nota-se um padrão imagético enquanto possibilidades de representação. Normalmente elas encontram-se atreladas ao ideal de natureza natural, sem a presença do componente humano, destacando morfologias com determinados declives e representadas com tons de verde. Esse clichê “verde e alto”, mesmo estando presente nos livros didáticos em grande proporção, também pode ser percebido, com maior ou menor proporção, nos outros artefatos culturais, como páginas da internet e propagandas de televisão.

Nesse sentido, comprehendo que o livro didático não atua sozinho como produtor e reproduutor de discursos, mas faz parte de uma teia de linguagens e artefatos que validam determinados discursos. Contudo, ele possui uma característica específica que o torna singular em relação aos demais artefatos, como revistas e propagandas, por exemplo. Os livros didáticos possuem como finalidade o

conhecimento e, em muitos casos, este é compreendido como a materialidade de verdades científicas. Logo, movimentar e atravessar os clichês imagéticos não se torna apenas possível, mas necessário para alcançar uma educação geográfica.

Mesmo com a presença substancial de fotografias de relevo no livro selecionado para análise, foi possível perceber que mesmo décadas após a criação dos livros didáticos de Geografia no Brasil, ainda encontramos as imagens tendo um papel coadjuvante ao texto (quando analisado o tema relevo). O olhar e a interpretação destas estão, em muitos casos, direcionados pelos textos e pelas atividades. Tal situação, quando pensada na realidade educacional brasileira (onde professoras e professores, em muitos casos, possuem cargas horárias exaustivas e condições precárias de trabalho) pode inviabilizar possibilidades outras de leituras para com as imagens de relevo. Nesse sentido, essa pesquisa parte como uma possibilidade de despertar a existência de múltiplos olhares e entendimentos com as formas e as dinâmicas de relevo.

Chego ao fim da dissertação com alguns apontamentos e problematizações acerca do tema estudado. Pensar e analisar o relevo na educação básica pode nos encaminhar a diversos questionamentos acerca da própria estruturação da disciplina de Geografia e na formação das e dos docentes, tendo em vista que a mesma é uma ciência complexa e orgânica, que se faz a partir das conexões e dos entrelaçamentos entre distintas áreas. Pensar o mundo e suas relações na sua forma mais integral (tanto na academia, como na educação básica) requer uma união dessas áreas e não uma dicotomia em teorias e discussões, pois a Geografia se faz no todo.

Partindo dessa concepção e retomando as investigações realizadas nessa pesquisa, trago uma problematização que ainda apresenta potenciais de discussão e análise. Será que o ensino e a formação de professoras/es de Geografia estão pensando e considerando o relevo por meio do pensamento geográfico, ou a partir de visões geomorfológicas específicas a essa área de estudo? A partir da leitura do livro didático analisado identificou-se que, quando discutimos e pensamos o relevo no sexto ano do ensino fundamental, estamos localizando-o numa arena que percebe suas morfologias como forma e estrutura e não como potência. A geomorfologia, como área do conhecimento geográfico, propõe olhar para o relevo de maneira isolada, caracterizando-o a partir da sua estrutura. Contudo, como supradito, a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar necessita pensar o

relevo e suas morfologias de forma orgânica, relacionando tal tema com as paisagens, com o espaço geográfico e com as múltiplas ações humanas. O relevo, nos diferentes contextos educacionais e formativos, necessita ser significativo e não somente ilustrativo.

Nesse sentido, acredito que essa pesquisa e as problematizações que dela surgem podem se tornar não somente uma possibilidade no campo das discussões teóricas e acadêmicas, mas uma realidade no campo prático, pensando e movimentando as fotografias de relevo nas salas de aula e com as professoras e professores da educação básica. Deixar com que as fotografias falem e que os próprios estudantes estabeleçam as relações dos múltiplos sentidos imagéticos com as suas vivências e saberes é o que irá tornar as morfologias de relevo significativas e potentes no processo educacional. Tornar o relevo dos livros didáticos um conteúdo geográfico e não somente geomorfológico é o que trago como questão com essa pesquisa.

Para além dessas, muitas outras discussões e problematizações, para mim como autora, ainda estão inconclusivas e necessitam ser pensadas e alargadas em trabalhos futuros. O inacabado não somente faz parte, mas é ele que constrói o fazer acadêmico. Este se faz no movimento contínuo de inquietações que estão sempre surgindo e se reinventando, abrindo assim possibilidades para discussões outras e olhares outros para com o mesmo objeto. Nesse sentido, as discussões que englobam o tema relevo ainda apresentam inúmeras possibilidades que não somente podem, mas devem ser discutidas e problematizadas no campo da ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves. “Revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETI, L; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: EDUFSC/Cortez, 2002. Cap. 1. p. 25 - 44.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.11-24, set/dez, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>. Acesso em:19/01/2019.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 151f. Tese (Doutorado em Geografia). Belo Horizonte. 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MPBB-7Y5MBJ/valeria__tesefinal_completa.pdf;jsessionid=A0B2243B13390964B9156358D096BD08?sequence=1. Acesso em: 02/07/2019.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil**. Revista Brasileira de educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/180>. Acesso em: 22/07/2019.

BAPTISTA, Márcio; CARDOSO, Adriana. RIOS E CIDADES: uma longa e sinuosa história... **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n.2, p. 124-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2693>. Acesso em: 28/06/2020.

BERTOLINI, William Zanete. **O ensino de relevo: noções e propostas para uma didática da geomorfologia**. 2010. 110p. Dissertação (Mestrado em Geografia e Análise Ambiental). Minas Gerais. 2010.

BOONE, Silvana. Fotografia, memória e tecnologia. **Revista Conexão - Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 06, n. 12, jul/dez 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/160>>. Acesso: 10/01/2020

BRAGA, Maria Helena; COSTA, Vaz da. Considerações sobre a Paisagem-Imagen. In: AZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas, SP.: Alínea Editora, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação** - Secretaria de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 132. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: /19/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 01/08/2019.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: Educs, 2004.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.82-100.

CARVALHO, Alcione Luis Pereira. **Geomorfologia e Geografia Escolar:** o ciclo geográfico davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993). 1999. 214p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia. Florianópolis. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (Org.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 177-190.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. INTRODUÇÃO: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAZ, Maíra Kahl. **Relações entre a pintura de paisagem e o desenvolvimento da geomorfologia nos Estados Unidos.** 2014. 122f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_3f9888d69334a456a3668037bf5013b0. Acesso em 10/01/2020.

FIRMINO, Larissa Corrêa.; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria; et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 103-112.

GOMES, Paulo César da Costa; RIBEIRO, Letícia Parente. A produção de imagens para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, N. 33, P. 27-42, jan/jun, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2015. 186p.

HENRIQUE, W. O direito à natureza na cidade. Salvador: EDUFBA, 2009. 186 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3dz>. Acesso em: 10/05/2020.

HOLLMAN, Verónica Carolina. Geografía y cultura visual: apuntes para la discusión de una agenda de indagación. **ESTUDIOS SOCOTERRITORIALES. Revista de Geografía** - Nº 7 - pág. 120-135, 2007/2008.

HOLLMAN, Verónica Carolina; LOIS, Carla. **Geo-grafias**. 1 °ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

HOLLMAN, Verónica Carolina. Los contextos de las imágenes: Um itinerário metodológico para la indagación de lo visual. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, N. 36, P. 61-83. Jul/dez, 2014a.

HOLLMAN, Verónica Carolina. Regimes visuais da questão ambiental nos livros didáticos de Geografia na argentina. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 221-240, jul./dez., 2014b.

IBGE. Séries Histórias e Estatísticas – Unidades da Federação: **Aglomerados subnormais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 23/06/2020.

LODDI, Laila.; MARTINS, Raimundo. A cultura visual como espaço de encontro entre o construtor e pesquisador *bricoleur*. **Revista digital do laboratório de artes visuais**, Santa Maria, v. 2, n. 3, n.p, setembro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2189>. Acesso em: 12/02/2019.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: : TONINI, Ivaine Maria. GOULART, Lígia Beatriz;

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos;

KAERCHER, Nestor André. (Org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011, v. 1, p. 61-77.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTOS, Cláudia Valladão de. A pintura de paisagem entre arte e ciência: Goethe, Hackert, Humboldt. **TERCEIRA MARGEM: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura**, Rio de Janeiro, Ano IX, nº 10, 2004.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Apresentação Orbis Pictus: Jean Amós Comenius. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 197-205, set./dez. 2011 v22n3a14.indd

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12/02/2019.

NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. P. 07-38

OLIVEIRA JUNIOR., Wenseslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro- posições**, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, v.20, n.3(60), p. 17 – 28, Set./Dez, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR., Wenseslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidências e fabulações. **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 114 – 133, jul./dez.. 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenseslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. ENTREVISTA COM O PROF. DR. JOSÉ EUSTAQUIO DE SENE: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/166>. Acesso em: 10/02/2020

OLIVEIRA JUNIOR. Wenceslao Machado de.; GIRARDI, Gisele. **Apresentação**. **Educação temática Digital**. Campinas, v. 11, n.2, p.v, jan./jul. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/881>>. Acesso em: 12/01/2020

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves.. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-45, 2012.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

PUNTEL, Geovane Aparecida. **PAISAGEM: UMA ANÁLISE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8818>>. Acesso em: 05/01/2020.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. A edição dos lugares: sobre fotografias e a política espacial das imagens. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 11, n. 2, p. 33-53, 31 maio 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/883>>. Acesso em: 12/01/2020

RAUBER, Joaquim. TONINI, Ivaine Maria. Livro Didático de Geografia: entre o impresso e o digital. In: **Encontro Nacional da ANPEGE**, XI, 2015, Presidente Prudente, Anais..., Presidente Prudente, 2015, 3926 -3936.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **GEOMORFOLOGIA: Ambiente e planejamento**. 8ed. São Paulo: Contexto, 2008. 85p.

SANTOS, Larissa Anjos. **Entre montanhas e planícies**: análise do tema relevo nos anos finais do ensino fundamental. 2017. 103 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1996.

SOMOZA, Miguel; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Apresentação do dossiê *Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural*. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 21-31, set/dez 2012.

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. **Ra'ega**, Curitiba, n. 7, p.79-85, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353>>. Acesso em: 05/01/2020.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2004.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. **IDENTIDADES CAPTURADAS**: Gênero, geração e etnia na

hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. 136 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>. Acesso em: 19/01/2019.

TONINI, Ivaine Maria. IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: SEUS ENSINAMENTOS, SUA PEDAGOGIA.... **Mercator**, Fortaleza, v. 2, n. 4, nov. 2003. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/148>. Acesso em: 12/02/2019.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p.177-191, jul/dez, 2013. Disponível em:<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/165>. Acesso em: 19/01/2019.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede?. In: TONINI, Ivaine Maria. GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011, v. 1, p. 145-155.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz. Desafios para potenciar o Livro Didática de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 177-190.

TORREZANI, Neiva Camargo. Vontade de saber: Geografia: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1ed. São Paulo. Quinteto Editorial, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: Oliveira, A.; Araújo, E. & Bianchetti, L. (eds.) **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Braga - PT, p. 62-73, 2014. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939. Acesso em: 19/01/2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA NETO. (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 9-56.

ANEXOS

ANEXO 1 – Escolas públicas de Educação Básica do município de Florianópolis – SC que oferecem a fase e etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

	Nome da Entidade	Esfera Administrativa	Nome da Obra Didática	Bairro da Escola
1	Colégio de Aplicação da UFSC	Federal	Geografia Geral e do Brasil	Trindade
2	EEB ²⁰ Rosinha Campos	Estadual	Vontade de Saber Geografia	Abraão
3	EEB Jornalista Jairo Callado	Estadual	Geografia Território e Sociedade	Canto
4	EEB Edith Gama Ramos	Estadual	Expedições Geográficas	Capoeiras
5	EEB Prof. Anibal Nunes Pires	Estadual	Tempo de Geografia	Capoeiras
6	EEB Lauro Müller	Estadual	Tempo de Geografia	Centro
7	EEB Prof. Henrique Stodieck	Estadual	Vontade de Saber Geografia	Centro
8	Instituto Estadual De Educação	Estadual	Geografia Espaço e Interação	Centro
9	EEB Dayse Werner Salles	Estadual	Expedições Geográficas	Coqueiros
10	EEB Pres. Roosevelt	Estadual	Expedições Geográficas	Coqueiros
11	EEB Intendente José Fernandes	Estadual	Expedições Geográficas	Ingleses do Rio Vermelho
12	EEB Rosa Torres De Miranda	Estadual	Geografia Espaço e Interação	Jardim Atlântico
13	EEB Jurema Cavallazzi	Estadual	Convergências Geografia	José Mendes
14	EEB Hilda Teodoro Vieira	Estadual	Expedições Geográficas	Trindade
15	EEB De Muquem	Estadual	Geração Alpha Geografia	São João do Rio Vermelho
16	EEB América Dutra Machado	Estadual	Vontade de Saber Geografia	Monte Cristo
17	EEB Porto Do Rio Tavares	Estadual	Tempo de Geografia	Rio Tavares
18	EEB José Boiteux	Estadual	Expedições Geográficas	Estreito
19	EEB Severo Honorato Da Costa	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Pântano do Sul

²⁰ Escola de Educação Básica.

20	EEB Dom Jaime De Barros Câmara	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Ribeirão da Ilha
21	EEB Pe Anchieta	Estadual	Expedições Geográficas	Agronômica
22	EEB Tenente Almachio	Estadual	Expedições Geográficas	Tapera
23	EEB Simão José Hess	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Trindade
24	EEB Pero Vaz De Caminha	Estadual	Vontade de Saber Geografia	Capoeiras
25	EEB Julio Da Costa Neves	Estadual	Geração Alpha Geografia	Costeira do Pirajubaé
26	EEB Leonor De Barros	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Itacorubi
27	EEB Feliciano Nunes Pires	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Trindade
28	EEB Getúlio Vargas	Estadual	Geografia Espaço e Interação	Saco dos Limões
29	EEB Ildefonso Linhares	Estadual	Por dentro da Geografia	Carianos
30	EEB Irineu Bornhausen	Estadual	Araribá Mais - Geografia	Estreito
31	EEB Profª Laura Lima	Estadual	Apoema Geografia	Monte Verde
32	EBM ²¹ Dilma Lúcia Dos Santos	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Armação
33	EBM Pref Acácio Garibaldi São Thiago	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Barra da Lagoa
34	EBM Osvaldo Machado	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Cachoeira do Bom Jesus
35	EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Campeche
36	EBM Osmar Cunha	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Canasvieiras
37	EBM Virgilio Dos Reis Várzea	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Canasvieiras
38	EBM Almirante Carvalhal	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Coqueiros
39	EBM Joao Alfredo Rohr	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Córrego Grande
40	EBM Prof. Anísio Teixeira	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Costeira do Pirajubaé
41	EBM Vitor Miguel De Souza	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Itacorubi
42	EBM José Do Valle Pereira	Municipal	Vontade de Saber Geografia	João Paulo
43	EBM Henrique Veras	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Lagoa da Conceição
44	EBM José Amaro Cordeiro	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Morro das Pedras

²¹ Escola Básica Municipal.

45	EBM Mâncio Costa	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Ratones
46	EBM Batista Pereira	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Ribeirão da Ilha
47	EBM Donicia Maria Da Costa	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Saco Grande
48	EBM Maria Conceição Nunes	Municipal	Vontade de Saber Geografia	São João do Rio Vermelho
49	EBM Albertina Madalena Dias	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Vargem Grande
50	EBM Maria Tomázia Coelho	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Ingleses do Rio Vermelho
51	EBM João Goncalves Pinheiro	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Rio Tavares
52	EBM Paulo Fontes	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Santo Antônio de Lisboa
53	EB Beatriz De Souza Brito	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Pantanal
54	EBM Intendente Aricomedes Da Silva	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Cachoeira do Bom Jesus
55	EBM Prof ^a Herondina Medeiros Zeferino	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Ingleses do Rio Vermelho
56	EBM Luiz Cândido Da Luz	Municipal	Vontade de Saber Geografia	Vargem do Bom Jesus

Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático. Organização: Larissa Anjos Santos (2020).